

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Уральский федеральный университет
имени первого Президента России Б. Н. Ельцина»

Институт Уральский гуманитарный институт
Кафедра/департамент Кафедра общей и социальной психологии

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ
И ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ ПЕДАГОГОВ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Руководитель/Научный руководитель:

Токарская Л. В.

Ф.И.О.

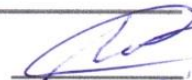


подпись

Должность, ученая степень, ученое звание: канд. психол. наук, доцент

Нормоконтролер: Литовченко А.Н.

Ф.И.О.

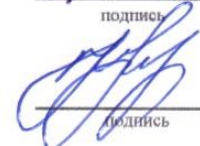


подпись

Студент группы УГИМ-220039

Голикова Н.К.

Ф.И.О.



подпись

Екатеринбург
2024

РЕФЕРАТ

Отчет 64 с., 12 рис., 11 табл., 98 источн., 4 прил.

Ключевые слова: профессиональное выгорание, профилактика профессионального выгорания, жизнестойкость, система педагогической работы, общеобразовательная организация.

Объект исследования — особенности профессионального выгорания и жизнестойкости педагогов.

Цель исследования — изучение особенностей проявления профессионального выгорания и жизнестойкости педагогов.

Методы исследования: теоретического анализа и синтеза; стандартизированные психодиагностические (тест жизнестойкости Мадди, опросник профессионального выгорания Маслач, авторская анкета); описательной статистики и сравнительного анализа (U-критерий Манна–Уитни).

Результатом исследования стал вывод о том, что высокий уровень жизнестойкости и низкий риск профессионального выгорания определяются такими ценностно-смысловыми переживаниями, как принятие реформ образования, эмоциональное отношение к профессии, соответствие профессии ценностной сфере.

Научная новизна работы заключается в систематизации и уточнении существующих точек зрения на профессиональное выгорание педагогов, на жизнестойкость и ее значение в профессиональном выгорании.

Практическая значимость состоит в возможности применения полученных результатов в процессе сопровождения профессионального становления и реализации профессионально-психологического потенциала педагогов, а также их использование в качестве основы при разработке программ по профилактике и преодолению профессионального выгорания педагогов.

СОДЕРЖАНИЕ

РЕФЕРАТ	2
ВВЕДЕНИЕ	4
1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПЕДАГОГОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ	9
1.1 Теоретические подходы к пониманию и изучению профессионального выгорания	9
1.2 Особенности профессионального выгорания педагогов общеобразовательных организаций	16
1.3 Феномен жизнестойкости в контексте деятельности педагогов общеобразовательных организаций	22
2 ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ И ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ ПЕДАГОГОВ	28
2.1 Организация эмпирического исследования.....	28
2.2 Результаты исследования профессионального выгорания и жизнестойкости педагогов.....	38
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	63
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	66
ПРИЛОЖЕНИЕ А (справочное). КЛАССИФИКАЦИЯ МОДЕЛЕЙ ВЫГОРАНИЯ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ КОНЦЕПТУАЛЬНОГО ПОДХОДА.....	77
ПРИЛОЖЕНИЕ Б (обязательное). АНКЕТА.....	80
ПРИЛОЖЕНИЕ В (обязательное). ОСОБЕННОСТИ РАСПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАСТНИКОВ ПО ГРУППАМ.....	95
ПРИЛОЖЕНИЕ Г (справочное). ГРАФИК СОБСТВЕННЫХ ЗНАЧЕНИЙ	102

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Успешная адаптация к профессии, профессиональный рост и развитие являются крайне значимыми для современной личности. Если речь идет о такой профессии, как педагог, то адаптация, развитие и сохранение личности выходят на государственный уровень. Сегодня на сохранение педагога в профессии и повышение привлекательности рассматриваемой профессии направлено много сил: разрабатываются и внедряются государственные, региональные и муниципальные программы, программы местного самоуправления, направленные на привлечение и развитие педагогов. Важно понимать, что реальная картина деятельности педагога связана с высокими эмоциональными нагрузками, широчайшим информационным полем, развитыми социальными связями, что приводит к высокому уровню эмоциональной вовлеченности и напряжению которые, в свою очередь, обуславливают появление нежелательных процессов, таких, например, как профессиональное выгорание. Феномен выгорания часто исследуется в профессиональных группах сферы «человек — человек», интерес исследователей связан с поиском причин и способов стабилизации эмоционального состояния в различных профессиональных группах.

Впервые обратил внимание на проблему выгорания Н. G. Freudenberg [1], в дальнейшем выгорание рассматривалось в трудах В. Perlman, Е. А. Hartman [2], С. Maslach с коллегами [3; 4], А. Pines, Е. Aronson [5], D. V. Dierendonck, W. B. Schaufeli, Н. J. Sixma [6], М. Burisch [7]. Авторы указанных работ рассматривали причины появления и стадии формирования данного явления.

Существует большое количество исследований, раскрывающих и исследующих понятие «профессиональное выгорание», при этом нет единого мнения относительно его сущности и механизмов. Это приводит к возникновению противоречий в теоретико-методологической базе: так, В. Е. Орел рассматривает выгорание как стресс-синдром [8, с. 72–86],

В. В. Бойко — как психологическую защиту [9, с. 105], А. К. Маркова [10, с. 194], Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова — как профессиональную деформацию [11, с. 89].

Отметим, что наиболее значимым фактором профессионального выгорания в педагогической среде, по мнению исследователей, является стаж [12; 13]. При этом в научной среде интерес к выявлению причин профессионального выгорания остается стабильно высоким.

Такие ученые, как Э. Ф. Зеер и Э. Э. Сыманюк, показывают, что возникновение и степень развития профессионального выгорания определяются не только внешними факторами (социальная ситуация, напряженность педагогической деятельности, кризисы профессионального становления), но и внутренними (субъективная степень значимости профессии, осознание профессиональной мотивации, личностные особенности субъекта труда) [14; 15]. Таким образом, синдром выгорания специалиста может говорить о появлении профессионально нежелательных изменений, профессиональных деструкций в целом.

Итогом постоянного интереса исследователей к вопросам профессионального выгорания, становятся работы, раскрывающие данный феномен [16].

Актуальность настоящего исследования обусловлена следующими, до сих пор не разрешенными противоречиями:

- в определении термина «профессиональное выгорание»;
- отсутствии знаний предикторов появления профессионального выгорания среди педагогов, факторов, его провоцирующих;
- недостаточном количестве исследований, рассматривающих жизнестойкость и профессиональное выгорание в контексте отношения и содержания профессиональной деятельности.

На основании изложенного сформулирована **проблема исследования**, заключающаяся в необходимости изучения профессионального выгорания

и жизнестойкости педагогов, определены объект, предмет, цель и задачи исследования.

Объект исследования — особенности профессионального выгорания и жизнестойкости педагогов.

Предмет исследования — проявление профессионального выгорания и жизнестойкости педагогов в контексте специфики отношения к системе педагогической работы.

Цель исследования — изучение особенностей проявления профессионального выгорания и жизнестойкости педагогов.

Основная гипотеза исследования состоит в предположении о том, что высокий уровень жизнестойкости и низкий риск профессионального выгорания определяются такими ценностно-смысловыми переживаниями, как принятие реформ образования, эмоциональное отношение к профессии, соответствие профессии ценностной сфере. Гипотеза выдвинута на основании исследований Э. Ф. Зеера и Э. Э. Сыманюк, которые рассматривают выгорание как характерный признак профессиональной деформации [14; 15], Д. А. Леонтьева и Е. И. Рассказовой, Л. А. Александровой, изучающих экзистенциальный компонент жизнестойкости [17; 18].

Дополнительная гипотеза исследования предполагается, что в результате исследования будет выявлен ряд факторов, влияющих на профессиональное выгорание и жизнестойкость педагогов.

Задачи исследования:

1) провести анализ научной литературы по проблеме изучения выгорания и жизнестойкости у педагогов;

2) организовать диагностическое исследование жизнестойкости и выгорания через подбор диагностических методик, определение участников исследования, составление анкеты, направленной на изучение особенностей отношения педагогов к системе обучения;

3) качественно и количественно обработать полученные данные, сделать вывод об особенностях выгорания и жизнестойкости среди педагогов, имеющих различия в отношении к системе образования;

4) на основании проведенных исследований сделать вывод о верификации или фальсификации гипотезы;

5) оформить результаты исследования в виде текста ВКР.

В работе использованы следующие **методы**:

1) теоретический анализ данных, отраженных в монографиях, статьях, результатах исследования, средствами структурирования и систематизации;

2) диагностические методы — стандартизированные психодиагностические методы:

– тест жизнестойкости Мадди в адаптации Д. А. Леонтьева и Е. И. Рассказовой [19],

– опросник профессионального выгорания Маслач в адаптации Н. Е. Водопьяновой и Е. С. Старченковой [11],

– авторская анкета, направленная на выявление особенностей отношения педагогов к системе образования;

3) методы математической статистики — для обработки полученных результатов использованы методы описательной статистики и сравнительного анализа (U-критерий Манна–Уитни), программный пакет SPSS.

Теоретико-методологическую основу исследования составили теоретические подходы к формированию профессиональных деструкций (Э. Ф. Зеер [14], Э. Э. Сыманюк [15]), концепции о закономерностях развития субъекта профессионализации (Л. М. Митина [12], Е. П. Ильин [20; 21], Дж. Гринберг [22]); современные подходы к изучению выгорания (В. Е. Орел [8], Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова [11]), концепция жизнестойкости (S. S. Kobasa [23], С. Р. Мадди [24]).

Научная новизна работы заключается в систематизации и уточнении существующих точек зрения на профессиональное выгорание педагогов, на жизнестойкость и ее значение в профессиональном выгорании.

Практическая значимость состоит в возможности применения полученных результатов в процессе сопровождения профессионального становления и реализации профессионально-психологического потенциала педагогов, а также их использование в качестве основы при разработке программ по профилактике и преодолению профессионального выгорания педагогов.

Практическая база исследования: данное исследование стало продолжением работы по изучению личностных особенностей педагогов из Свердловской области. В исследовании приняло участие 834 педагога. Все участники исследования проживают и работают на территории города Нижний Тагил, в исследование были включены только женщины. Возраст педагогов варьировался от 21 до 69 лет. В 2.1 данной работы дается подробное описание группы участников исследования, учитывается возраст, стаж работы, семейное положение, должность и часовая нагрузка.

Ограничения исследования: несмотря на то, что работа посвящена изучению профессионального выгорания педагогов в целом, в эмпирической части мы будем рассматривать только представительниц женского пола, поскольку из 842 человек, принявших участие в исследовании, 8 — мужчины, 834 — женщины.

1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПЕДАГОГОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

1.1 Теоретические подходы к пониманию и изучению профессионального выгорания

В последние десятилетия вопросам выгорания уделяется пристальное внимание, об этом свидетельствует большое количество как отечественных, так и зарубежных публикаций на эту тему. Считается, что выгорание стало одним из наиболее серьезных психосоциальных профессиональных рисков в современном обществе, поскольку вызывает значительные затраты как для отдельных лиц, так и для организаций (Г. А. Макарова [25], В. Е. Орел, А. А. Рукавишников [26], А. Э. Степанова, Е. Л. Потеряева, В. Н. Семенова [27], Н. Р. Хакимова, В. Д. Матлаш, Е. В. Григорьева [28]). Хотя первоначально выгорание считалось характерным для специалистов, работающих в сфере ухода за людьми [16], более поздние исследования показали, что этот синдром может развиваться вне зависимости от принадлежности к определенной профессии и профессиональной группе [29].

В связи с тем что трудовая деятельность у большинства людей занимает значимое место в жизни и существуют доказательства негативного влияния эмоционального выгорания на работу и личную жизнь, а также на экономику и здоровье населения, Всемирная организация здравоохранения (далее — ВОЗ) включила его как синдром в 11-й пересмотр Международной классификации болезней (далее — МКБ-11) как явление, связанное исключительно с профессиональным контекстом. Кроме того, необходимость борьбы с выгоранием оправдана и с юридической точки зрения, закрепленной в Рамочной директиве Европейского Союза по охране здоровья и безопасности (89/391/ЕЕС).

Считается, что выгорание представляет собой индивидуальную реакцию на хронический стресс на работе, который прогрессирует и может, в конечном счете, стать хроническим, вызывая изменения в состоянии здоровья [27; 30]. С психологической точки зрения этот синдром наносит ущерб на когнитивном, эмоциональном и поведенческом уровнях, что выражается в негативном отношении к работе, сверстникам, пользователям и самой профессиональной роли [9; 16; 29; 31]. Однако современный взгляд на проблему позволяет утверждать, что это не столько личная проблема, сколько результат столкновения определенных особенностей трудовой деятельности и внутренних установок человека [29].

Появление термина «выгорание» связывают с работами писателя G. Greene, использовавшего его в романе «Burnt-Out Case» («Выгоревший случай») при описании истории архитектора, который не находил ни смысла в своей профессии, ни удовольствия в жизни [32]. В дальнейшем этот термин был подхвачен и введен в психологическую сферу Н. G. Freudenberg для описания состояния истощения, утомления и разочарования из-за профессиональной деятельности, которая не оправдывает ожиданий [1]. Первоначально Н. G. Freudenberg связывал выгорание исключительно с работниками социальной сферы, оказывающими помощь людям с социальными и психологическими проблемами. Из-за специфики профессии такие сотрудники испытывают трудности, связанные с потерей энергии вплоть до истощения и демотивации, а также агрессивность по отношению к пользователям своих услуг [1].

Вскоре после этого Christina Maslach использовала термин «выгорание» при определении постепенного процесса утомления, появления цинизма и снижения приверженности у социальных работников [33]. Годы спустя, после нескольких эмпирических исследований, С. Maslach, S. E. Jackson и М. Р. Leiter переформулировали концепцию и разработали более строгое и функциональное определение выгорания как психологического синдрома, характеризующегося эмоциональным истощением, деперсонализацией

и снижением чувства профессиональной эффективности, которое может проявляться у лиц, осуществляющих уход за людьми [34].

Важно отметить, что поворотным моментом в определении рассматриваемого термина стало осознание выгорания как синдрома, причем под синдромом в данном случае понимается картина или совокупность симптомов и признаков, существующих одновременно и клинически определяющих то или иное состояние, отличное от других.

В российской истории исследований феномена выгорания основоположником принято считать В. В. Бойко. По его мнению, выгорание выступает в качестве защитного механизма, выработанного психикой человека, и является процессом полного или частичного исключения эмоционального реагирования на травмирующую ситуацию, позволяющего экономно расходовать эмоциональные ресурсы. Кроме того, ученый отмечает, что из-за стремления организма снизить эмоциональную нагрузку от травмирующей ситуации негативные последствия этого процесса проявляются как в трудовой деятельности, так и в развитии личности [35].

Подход, предложенный А. Абрамовым с коллегами, рассматривает выгорание как психическое явление негативного характера, вызывающее у человека эмоциональное истощение. Такое явление может появляться в моменты, требующие у человека больших и длительных затрат эмоциональной энергии и исключаяющие ее восполнение [36].

Продолжение изысканий в области исследования феномена выгорания можно увидеть в работах Н. Е. Водопьяновой с коллегами. В своих работах они рассматривают выгорание как «системное качество субъекта труда, которое проявляется в негативных психических состояниях, процессах, установках, отношениях к себе, субъектам и объектам деятельности, в деформации профессиональной направленности в виде смыслового отчуждения и ресурсоразрушающих копинг-стратегий» [37]. Н. Е. Водопьянова акцентирует внимание на негативном влиянии выгорания в области психологического благополучия и здоровья индивидов как

субъектов труда, продуктивности и качества их профессиональной деятельности [38].

В работе В. В. Бойко под выгоранием понимается «выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия, являющийся формой профессиональной деформации личности» [35, с. 279].

Несмотря на то, что исследования выгорания весьма разнообразны и затрагивают много аспектов этого явления, они так или иначе при его описании обращаются к характерным чертам или симптомам, таким как развитие негативного, безразличного отношения человека к окружающим его людям, формирование циничности, стремление к дистанцированности и враждебности по отношению к коллегам и близким. При выявленном разнообразии определений каждое из них соответствует определенному подходу к исследованию феномена выгорания, а также раскрывает его разнообразные аспекты.

Осмысление психологической сущности профессионального выгорания, а также соответствующих ему психологической модели, факторов, причин и последствий основывается на различных теоретических подходах к пониманию и анализу данного феномена (таблица 1.1).

Таблица 1.1 — Классификация теоретических подходов к пониманию и анализу выгорания

Критерий классификации	Теоретический подход	Описание	Основной(-ые) представитель(-и)
Характер взглядов на динамику	Содержательный	Состоявшееся, сформировавшееся из-за различных факторов, четко выделяемое состояние, включающее ряд элементов, состав и содержание которых варьируются в зависимости от предлагаемых различными авторами моделей и теорий	C. Maslach, S. E. Jackson, A. Pines, E. Aronson, D. V. Dierendonck, Н. Е. Водопьянова, В. Е. Орел
	Динамичный (процессуальный)	Определенный, развивающийся во времени	К. Чернис, Р. Бродски,

Продолжение таблицы 1.1

Критерий классификации	Теоретический подход	Описание	Основной(-ые) представитель(-и)
		процесс, проходящий ряд четко определяемых фаз и стадий, следующих одна за другой	М. Буриш, В. В. Бойко и др.
Причины возникновения и развития	Индивидуально-психологический (интраперсональный)	Поиск и определение внутриличностных факторов, процессов и качеств, тесно коррелирующих с выгоранием и приводящих к нему	A. Pines, A. Лэнгле
	Социально-психологический (интерперсональный)	Связывает причины возникновения и развития выгорания, его механизм с различными особенностями межличностного взаимодействия, общения и социальной интеракции	C. Maslach, W. B. Schaufeli и др.
	Организационно-психологический	Акцент на разнообразных по характеру факторах и условиях производственной, профессиональной, рабочей среды	К. Чернис
Психологическая теория, лежащая в основе анализа и объяснении механизмов выгорания	Экзистенциальный	Конечный продукт процесса разочарования, возникшего в результате экзистенциального дисбаланса	A. Längle, H. G. Freudenberg
	Когнитивно-бихевиоральный	Результат совокупности исходных неверных ожиданий, не соответствующих реальной рабочей ситуации	C. Т. Мейер, X. Д. Фишер и др.
	Психоаналитический	Результат психологической защиты и контрпереноса в аналитическом процессе	J. M. E. Lacan, C. Ванхойль, P. Verhaeghe
	Гештальт-психологический	Развивающаяся и присутствующая у субъекта неспособность к интеграции и целостному восприятию реальности	М. П. Семкова
	Психодинамический	Психическое расстройство (например, нарциссическое), вызванное несоответствием реальности идеалам и ценностям личности	X. Д. Фишер, В. Н. Грош, Д. С. Ольсен

Продолжение таблицы 1.1

Критерий классификации	Теоретический подход	Описание	Основной(-ые) представитель(-и)
	Системный	Осмысление с позиций теории систем, понятия интегральности	В. Е. Орел

Примечание — составлено автором на основе анализа научных работ.

Многообразие подходов, взглядов и мнений ученых на феномен выгорания формирует многогранное его представление. Однако в настоящей работе внимание автора сфокусировано на двух основных концептуальных подходах к анализу феномена выгорания, опирающихся на различные его модели, — содержательном и процессуальном.

Модели выгорания, разработанные различными авторами в рамках конкретного концептуального подхода, а также смыслы, закладываемые в них, обобщены автором и представлены в таблице А.1 (приложение А). Отметим, что содержательный подход акцентирует внимание на анализе факторов, входящих в структуру синдрома выгорания, в то время как процессный подход концентрируется на выгорании как динамическом феномене, имеющем последовательные фазы или стадии.

При анализе уровней выгорания закономерно обратиться к признанным основоположникам в этой сфере — С. Maslach и S. E. Jackson. Их классификация уровней проявления выгорания в настоящее время является наиболее используемой и применяемой в научно-исследовательских работах (таблица 1.2).

Таблица 1.2 — Уровни выгорания и их описание по С. Maslach, S. E. Jackson

Уровень выгорания	Описание
Эмоциональное истощение	Проявляется как чувство истощения от психологических усилий, прилагаемых на работе. Описывается также в терминах утомления, ослабления, и субъекты, которые проявляют такие чувства, испытывают трудности в адаптации к рабочей среде, поскольку им не хватает эмоциональной энергии, чтобы справиться с рабочими задачами
Цинизм или деперсонализация	Межличностный компонент выгорания, определяется как реакция отстраненности и безразличия к выполняемой работе и (или) людям, которые ее получают. Выражается в негативном или неадекватном

	отношении и поведении, раздражительности, потере идеализма и межличностном избегании, как правило, по отношению к пользователям услуг, пациентам и (или) клиентам
Снижение личных достижений	Выражается в отрицательной профессиональной самооценке и сомнениях в способности эффективно выполнять работу, в большей склонности к негативной оценке результатов. Приводит также к снижению производительности и возможностей, морального духа, способности справляться с трудностями

Примечание — составлено автором по [34].

Однако некоторые авторы утверждают, что эти три измерения не являются полностью независимыми. В литературе этому можно найти несколько объяснений. Разница между ними заключается в том, какое измерение первым проявляется в условиях рабочего стресса (эмоциональное истощение или деперсонализация).

Лонгитюдные исследования показали, что существует причинно-следственная связь между ключевыми аспектами профессионального выгорания, т. е. высокий уровень эмоционального истощения приводит к высокому уровню цинизма или деперсонализации. Аналогично эмпирические исследования показывают, что истощение и деперсонализация являются основными, или ключевыми, параметрами синдрома выгорания на работе, в то время как отсутствие профессиональной самореализации рассматривается как предпосылка или даже следствие выгорания [39, с. 284–287].

В настоящее время в научных источниках выделяют до 100 симптомов, использующихся для описания и характеристики профессионального выгорания [29; 35; 40; 41]. Например, В. В. Бойко при описании трехфазной модели выгорания указывает на двенадцать симптомов, характеризующих постепенное нарастание выгорания, от «переживания психотравмирующих событий» до «психосоматических и психовегетативных нарушений» [35]. Несмотря на множество представляемых симптомов выгорания, исследователи единодушно признают, что в основе такой реакции организма лежит продолжительное воздействие профессиональных стрессов разной интенсивности.

Профессиональный стресс представляет собой многоаспектный феномен, выражающийся в физиологических и психологических реакциях на сложную рабочую ситуацию [42]. Он оказывает негативное влияние на удовлетворенность жизнью и положительно коррелирует со всеми уровнями выгорания [43]. Развитие реакции происходит независимо от характера управления организациями и возможно даже в прогрессивных, социально ориентированных компаниях. Это объясняется, прежде всего, характером работы, личностными отношениями сотрудников, типом их взаимодействия [40]. Основной причиной выгорания считается психологическое, душевное переутомление, когда требования (внутренние и внешние) длительное время преобладают над ресурсами (внутренними и внешними) и у работника обнаруживается нарушение состояния равновесия, приводящее к эмоциональному выгоранию [29].

Особую группу лиц, наиболее подверженных профессиональному выгоранию, составляют представители профессий, направленных на взаимодействие с другими людьми, в первую очередь педагоги общеобразовательных организаций.

1.2 Особенности профессионального выгорания педагогов общеобразовательных организаций

Профессия педагога как одна из самых распространенных в обществе направлена на воспитание, образование и передачу знаний другой стороне — ученикам, выстроена на непосредственном взаимодействии двух сторон. Педагогическая деятельность относится к помогающим профессиям типа «человек — человек», отличающимся необходимостью регулярной коммуникации и взаимодействия с людьми.

Профессия учителя ориентирована на формирование определенных взаимоотношений со своими учениками. Специфика деятельности выражена в том, что объектом труда является человек — сформированная в определенной степени личность, а результат труда педагога представляет собой развитие у ученика интеллектуальных, личностных и духовных

качеств. В связи с этим возникает временной разрыв между приложением усилий педагога и проявлением полученного результата. В отличие от профессий, позволяющих увидеть мгновенный или мало удаленный результат приложения усилий (например, токарь, повар и т. д.), эффект деятельности педагога может быть увиден и проанализирован через продолжительный промежуток времени (интеллектуальные, личностные качества) или не замечен в ближайшей перспективе вовсе (духовные качества) [44].

Как писал В. А. Сухомлинский, давая советы коллегам-учителям, «педагогическое творчество — сложный труд, требующий огромной затраты сил, и, если силы не будут восстанавливаться, учитель выдохнется и не сможет работать» [45, с. 16]. Опустошенность духовного мира учителя — это проявление его эмоционального выгорания.

Как показано, синдрому эмоционального выгорания наиболее подвержены люди, работающие в сфере межличностных отношений (тип профессий «человек — человек»), таких как здравоохранение и образование [3; 35; 40]. Бесспорно, профессия учителя может быть очень стрессовой, и этот стресс может привести к снижению удовлетворенности работой, производительности и выгоранию. Продолжительный стресс учителя отрицательно коррелирует с удовлетворенностью работой и положительно коррелирует с намерением оставить педагогическую профессию, что также может привести к физическому или психологическому уходу из профессии [46].

Согласно современным исследованиям, выгорание среди профессионалов, таких как учителя, может быть результатом чрезмерных требований к их энергии, силе и ресурсам, что приводит к деформациям личности, формированию личностной дезадаптации, образованию устойчивых состояний, препятствующих процессам оптимального протекания жизнедеятельности организма [47]. Появляется все больше доказательств, что выгорание как негативная реакция на стресс представляет

собой фактор риска не только депрессии, но и сердечно-сосудистых и других соматических заболеваний [48–50].

Вместе с тем современная педагогическая деятельность в России сопряжена с рядом трудностей, которые оказывают негативное влияние на учителей и способствуют формированию у них синдрома выгорания. В исследовании Н. А. Коваль с соавторами, посвященном причинам ухода учителей из профессии, указываются такие актуальные проблемы, с которыми сталкиваются российские педагоги [46]:

- постоянная трансформация системы образования и меняющиеся в связи с этим административные требования;
- противоречие между сохранением сложившихся педагогических традиций и необходимостью постоянного внедрения в педагогическую практику инноваций;
- перегрузка отчетной документацией;
- необходимость личностного роста и самореализации в сочетании с угрозой эмоционального выгорания и профессиональной деформации;
- одновременная направленность деятельности учителя и на оказание психолого-педагогического воздействия на обучающихся, и на рефлексию своей профессиональной деятельности;
- слабая социально-правовая защищенность педагога от произвола администрации учебного заведения и агрессивных действий со стороны учащихся и их родителей.

Анализ исследований, посвященных факторам, повышающим риск выгорания у представителей помогающих профессий [51], в том числе педагогов [3; с. 52–56], позволил условно разделить их на две группы — внутренние и внешние.

К внутренним факторам можно отнести социально-демографические (возраст, пол, стаж работы, образование, семейное положение) и личностные (самооценка, локус контроля, применяемые копинг-стратегии) характеристики учителей. К внешним — организационные: условия

деятельности (рабочие перегрузки, дефицит времени, продолжительность рабочего дня), содержание труда (число клиентов, острота их проблем, глубина контакта с клиентом, обратная связь), социально-психологические (атмосфера в коллективе учащихся и их отношение к учителю и учебному процессу).

В работе Н. В. Дмитриевой и К. А. Напалковой приведена более подробная классификация факторов, оказывающих влияние на формирование выгорания у педагогов детских домов, но отражающих профессиональную специфику труда учителя в целом. Авторы выделяют три группы факторов: личностные, статусно-ролевые и профессионально-организационные [57].

В группу личностных факторов вошли характеристики личности педагога, такие как склонность к интроверсии, реактивность, уровень эмпатии, жесткость и авторитарность по отношению к другим, а также низкий уровень самоуважения, самооценки, отсутствие стремления к профессиональному развитию.

В статусно-ролевые факторы отнесены такие возможные негативные моменты профессии педагога, как ролевой конфликт, ролевая неопределенность и неудовлетворенность профессиональным и личным ростом, низкий социальный статус, ролевые стереотипы, ограничивающие творческую активность педагога.

И наконец, группу профессионально-организационных, или корпоративных, отнесены средовые факторы, выраженные в нечеткой организации и планировании труда учителей, строгой регламентации времени, искаженном представлении администрации образовательной организации о сроках исполнения указаний и приказов учителем, а также нехватка личностных ресурсов, негативные отношения с коллегами, зависть, недостаточная поддержка среди педагогического коллектива и др.

Каждый из факторов в отдельности или в совокупности с другими, может приводить к формированию синдрома выгорания различной степени

и требует внимания, как со стороны самого учителя, так и со стороны административных органов образовательных организаций.

В связи с этим интересно рассмотреть основные результаты эмпирического исследования Т. С. Тимофеевой и О. В. Голубь, демонстрирующие особенности синдрома эмоционального выгорания у российских педагогов.

1. Основополагающими факторами выгорания у учителей являются возраст, эмоциональное истощение, напряженность в работе, удовлетворенность работой, стремление к профессиональному развитию, общая самооценка и т. д. Сочетание факторов и уровней выраженности компонентов профессионального выгорания определяет протекание данного синдрома у педагогов.

2. Синдром выгорания среднего уровня выраженности характерен для учителей с нормальной самооценкой, но с тенденцией к занижению, склонных к постоянному контролю качества своей работы, испытывающих средневысокое напряжение на работе и сопутствующее этому чувство эмоционального истощения. Важно, что для этой группы педагогов характерно переживание по поводу уровня своей заработной платы и чувство неудовлетворенности им.

3. Формирование выгорания у учителей связано со средне низкой удовлетворенностью профессиональной деятельностью, средним уровнем значимости помощи педагогического коллектива в работе, наличием умеренно выраженного профессионального перфекционизма, средневысокой значимостью состояния собственного здоровья, а также с преимущественно слабо выраженным стремлением к профессиональному развитию.

4. Анализ возрастной зависимости и выраженности выгорания показал наибольшее эмоциональное истощение у учителей в возрасте 30–40 лет и отсутствие такового у лиц старше 60 лет. Соответственно, связь со стажем показывает, что наиболее подвержены выгоранию педагоги, работающие

в профессии от 5 до 15 лет и более 25 лет, при этом менее всего подвержены профессиональному выгоранию учителя со стажем работы 15–25 лет [58].

Результаты исследования Т. С. Тимофеевой и О. В. Голубь полностью или частично подтверждаются данными исследований Р. Р. Хуснутдиновой и Е. В. Коноваловой [59], Л. Н. Малиховой [43], У. Ш. Магомедхановой с коллегами [60].

В исследовании А. В. Пестова и Т. М. Бостанджиевой проведен анализ последствий эмоционального выгорания учителей и его влияния на отношение к образовательной среде школы со стороны обучающихся, их родителей и педагогов. Авторами эмпирически установлено, что чем выше уровень проявления выгорания у педагогов средних (6–8) и выпускных (9–11) классов, тем сильнее вероятность возникновения в коллективе (администрация школы — учителя — ученики — родители учеников) непредсказуемости взаимодействия, тревожности, утраты доверия к себе и к коллективу [61]. Это значительно снижает качество образовательного процесса и формирования познавательной мотивации у учеников, поэтому требует внимания от администрации школ и внедрения комплекса мер по уменьшению выраженности выгорания у учителей и его последствий.

Кроме того, доказано, что психологически сложный школьный климат может подавлять молодых педагогов. При этом неспособность учителя управлять плохим (непослушным и непокорным) поведением обучающихся только подкрепляет их проступки, которые, в свою очередь, усугубляют симптомы выгорания самого педагога.

Рассмотренные работы по проблеме выгорания и его причинах, а также анализ исследований, направленных на профилактику профессиональной стагнации педагогов [62–70], позволяют утверждать, что основа его формирования кроется в личностных факторах — характеристиках педагога, например уровне его эмпатии, гибкости восприятия действительности, жизнестойкости и т. д. Этим объясняется обращение нашего внимания к феномену жизнестойкости как фактору, помогающему сдерживать

формирование и развитие синдрома выгорания у педагогов общеобразовательных организаций.

1.3 Феномен жизнестойкости в контексте деятельности педагогов общеобразовательных организаций

Как отмечалось, внимание исследователей привлекли некоторые личностные переменные, связанные с выражением стресса и формированием синдрома выгорания на работе. На данный момент наиболее фундаментальной в этом вопросе является серия исследований, проведенных S. C. Kobasa в конце XX в. в его работах впервые появилось упоминание концепции «жизнестойкости личности» как ресурса сопротивления негативным последствиям высокого уровня стресса [23].

Концепция жизнестойкости ориентирована на человека, который остается относительно здоровым после переживания больших стрессовых событий. Согласно этой концепции, люди, испытывающие высокий уровень стресса и не болеющие при этом, имеют структуру личности, отличающую их от человека, который болеет под воздействием стресса, и это отличие лучше всего характеризуется термином «жизнестойкость».

По мнению S. C. Kobasa, жизнестойкость отражает реакцию индивида на жизненные события, как в личном, так и в профессиональном плане [23].

Доказано, что жизнестойкие люди лучше справляются с различными стрессовыми факторами, как личными (жизненный цикл, семья), так и профессиональными (профессиональные роли и отношения), чем те, кто не обладает жизнестойкостью. Эмпирически установлено, что жизнестойкость оказывает благоприятное воздействие на снижение уровня выгорания, однако не препятствует тому, чтобы высокий уровень стресса на работе приводил к высокому уровню выгорания.

В работе D. W. Chan проведены оценка и сопоставление жизнестойкости и уровня выгорания среди учителей и установлено, что она оказывает значительное влияние на эмоциональное истощение и личные достижения [71].

С. Maslach с коллегами выявили, что люди, демонстрирующие низкий уровень жизнестойкости (вовлеченность в повседневную деятельность, чувство контроля над событиями и открытость к изменениям), имеют более высокие показатели выгорания, особенно по параметру измерения «истощение» [3].

В исследовании взаимосвязи выгорания у преподавателей и их личностными характеристиками, проведенном С. Мадди, установлено, что личностная жизнестойкость отрицательно связана с выгоранием на работе, поскольку преподаватели чувствуют, что поведение и действия находятся под их контролем, и считают происходящие события естественным следствием их действий и поведения на работе. Предложенная в рамках данной концепции модель жизнестойкости выстроена на системе определенных убеждений личности и представляет собой конструкт, содержащий три компонента: вовлеченность, контроль и принятие риска [24]. Рассмотрим их более подробно.

Вовлеченность отражает преданность человека к себе и своей работе и состоит в убежденности индивида в собственной вовлеченности в существующую действительность, предоставляющую возможность найти в ней важное и интересное для себя.

Контроль — это степень, в которой человек влияет на события жизни для достижения определенного результата. Он формируется из представления индивида о том, что на результаты происходящего в действительности могут влиять только борьба, выступающая в роли собственной стратегии деятельности в конкретной ситуации.

И наконец, принятие риска относится к жизненным событиям и реакции на них, формируется убежденностью индивида в значимости происходящего с ним для собственного развития, так как позволяет получить как положительный, так и отрицательный опыт.

Выведенные характеристики структурных компонентов жизнестойкости позволили С. Мадди сформулировать постулат о том, что основу жизнестойкости составляет наличие умения индивида признать

реальность стрессовой ситуации для преобразования ее в преимущества, а не отрицание стресса, выступающее как моделирование нереальной ситуации [24].

В модели С. Мадди жизнестойкость представлена в виде барьера, препятствующего развитию синдрома выгорания, связанных с ним заболеваний и снижению эффективного выполнения трудовой деятельности.

Такому положению способствуют механизмы жизнестойкости, приведенные в работе Д. А. Леонтьева и Е. И. Рассказовой [17] и обобщенные нами в таблице 1.3.

Таблица 1.3 — Механизмы жизнестойкости

Механизм жизнестойкости	Описание
Первый	Жизнестойкие убеждения, позволяющие оценивать жизненные изменения как наименее стрессовые, так как осуществляются на основе вовлеченности, контроля и принятия риска
Второй	Мотивация, направленная на трансформационное совладание, позволяющее человеку быть открытым ко всему новому, готовым к активным действиям в стрессовых ситуациях (копинг-стратегия)
Третий	Усиление иммунной реакции благодаря психической и физической мобилизации
Четвертый	Усиление ответственности и заботы о состоянии своего здоровья (жизнестойкая практика здоровья)
Пятый	Поиск эффективной социальной поддержки, способствующей трансформационному совладанию, благодаря развитию навыков общения

Примечание — составлено автором по материалам [17].

По мнению Д. А. Леонтьева и Е. И. Рассказовой, особенностью модели, разработанной С. Мадди, является ее практическая ориентация: она представляет жизнестойкость не только с позиции психологического феномена, но и в качестве внутреннего ресурса, дающего возможность изменения для обеспечения поддержки человеком собственного психического, физического и социального здоровья [17].

Стоит отметить, что именно Д. А. Леонтьевым впервые введено понятие «жизнестойкость» в научный оборот современных отечественных исследований. Он рассматривает данный феномен как интегративную характеристику личности, отвечающую за ее успешность в преодолении

разных жизненных трудностей и проблем, как индивидуальную способность личности к зрелым и сложным формам психофизической и психологической саморегуляции, сохраняющим внутренний баланс, соматическое здоровье и успешность в стрессовых ситуациях [19]. Д. А. Леонтьевым совместно с Е. И. Рассказовой проведена адаптация опросника С. Мадди «HardinessSurvey», пользующегося в настоящее время большой популярностью в отечественных психологических исследованиях [19].

Альтернативный взгляд на жизнестойкость представлен Л. А. Александровой, которая рассматривает данный феномен в рамках совладания индивида с трудностями в качестве способности индивида к трансформации неблагоприятных обстоятельств своего развития [18].

Представленный конструкт жизнестойкости объединяет три компонента:

1) личностные ресурсы, обеспечиваемые стратегиями совладания на уровне реализации;

2) смысл, позволяющий предопределять вектор жизнестойкости и жизнь человека в целом;

3) гуманистическая этика, задающая критерий выбора смысла, способы его достижения и разрешения жизненных задач.

Исследование различных аспектов феномена жизнестойкости проведено также в ряде научных работ таких российских ученых, как С. А. Богомаз [72], Г. В. Ванакова [73; 74], М. В. Ермолаева [75], Н. В. Калинина [76], Е. И. Рассказова [77] и др.

Однако в рамках настоящей работы особый интерес представляют исследования в области жизнестойкости учителей. Стоит отметить, что популярность этой темы в контексте педагогической и преподавательской деятельности в последнее время только возрастает. Так, по данным научной электронной библиотеки Elibrary.ru, за последнее пять лет опубликовано более 35 научных статей по данной тематике.

Современное исследование феномена жизнестойкости у педагогов и рассмотрение его с позиции барьерообразующего фактора выгорания

представлено в работах Л. А. Безбородовой [78], С. П. Безносова [79], Н. Е. Водопьяновой, Е. С. Старченковой [11], Т. И. Куликовой [80], Т. В. Ледовской [81], Н. В. Маркиной с соавторами [82], А. К. Марковой [10], Л. В. Митиной [12], Д. А. Музалевой и Н. Н. Абрамовой [83], Е. А. Попова [84], Ю. В. Торкаченко [85; 86], Т. В. Форманюк [87].

По мнению большинства авторов, именно жизнестойкость, являясь личностным ресурсом, позволяет педагогу корректно анализировать стрессогенные ситуации, возникающие в педагогической деятельности, и корректировать появляющиеся профессиональные деформации. При возникновении стрессовых обстоятельств жизнестойкость в совокупности с другими личностными ресурсами позволяет сохранять стойкость и справляться с обстоятельствами, а также сохранять силу и устойчивость, реализовать поставленные цели [88].

В исследовании О. Б. Поляковой выявлен средний уровень жизнестойкости у педагогов, имеющих признаки выгорания. При этом учителя, обладающие высоким уровнем жизнестойкости, чаще ощущают психологическое благополучие, проявляют включенность в процесс жизни и автономию. Их жизненный опыт позволяет им видеть реальность, полную возможностей, планировать и ставить цели, нередко преодолевая внутреннее напряжение [89].

Кроме того в исследовании [90] эмпирически установлено, что высокие показатели жизнестойкости связаны со способностью успешно осуществлять профессиональную деятельность, предотвращать угрожающие для трудового процесса ситуации, устанавливать конструктивные отношения, сохранять позитивное восприятие обучающихся и коллег.

Учителя с высокой жизнестойкостью оценивают качество школьной жизни выше, они удовлетворены содержанием и местом своей работы, принадлежностью к коллективу, характеризуются общим положительным отношением к коллективу, месту работы, профессии.

В масштабном исследовании Е. А. Шмелевой с коллегами, посвященном формированию и развитию жизнестойкости педагога как одного из участников образовательных отношений, установлено, что основными предикторами жизнестойкости являются референтность образовательной среды, создающая у участников чувство принадлежности и защищенности, и субъективно значимые для педагога угрозы общественного характера, обусловленные депрессией, психологическим давлением, эмоциональным дискомфортом, недостаточным социальным откликом на профессию учителя, социальной незащищенностью и снижением мотивации к обучению [91].

Несмотря на наличие большого количества публикаций по указанной теме, исследования следует продолжать.

2 ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ И ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ ПЕДАГОГОВ

2.1 Организация эмпирического исследования

Эмпирическая часть настоящей работы направлена на изучение профессионального выгорания и жизнестойкости педагогов. Для определения особенностей указанных явлений с учетом специфики отношения к системе педагогической работы поставлены следующие задачи исследования:

- 1) установить критерии оценки исследуемых феноменов, выдвинуть гипотезу и составить план исследования;
- 2) обозначить круг респондентов с учетом особенностей профессиональной деятельности и стажа работы;
- 3) провести диагностику профессионального выгорания и жизнестойкости педагогов и их отношения к системе педагогической работы;
- 4) провести качественный и количественный анализ, подтвердить (опровергнуть) гипотезу исследования, определить особенности рассматриваемых явлений.

Гипотеза исследования состоит в том, что высокий уровень жизнестойкости и низкий риск профессионального выгорания определяются такими ценностно-смысловыми переживаниями, как принятие реформ образования, эмоциональное отношение к профессии, соответствие профессии ценностной сфере.

Описание диагностических методик

В работе использованы следующие диагностические методики.

1. Тест жизнестойкости Мадди — Personal Views Survey, PVS III-R [92; 93] (в адаптации Е. Н. Осина, Е. И. Рассказовой).

Методика создана С. Мадди, первично адаптирована Д. А. Леонтьевым и Е. И. Рассказовой, позже Е. Н. Осиным и Е. И. Рассказовой разработан

сокращенный вариант [94]. При формировании методики автор основывался на том, что жизнестойкость отражает способность успешного совладания со стрессом и умение справляться с внутренним напряжением, готовность личности преодолевать тревогу, связанную с неопределенностью и необходимостью выбора.

Тест Мадди включает четыре показателя:

1) жизнестойкость — отражает систему убеждений личности (о себе как о личности, о реальности, об отношениях личности с реальностью), которая формирует ее готовность справляться с напряжением и стрессом; соответственно, чем выше данный показатель, тем выше готовность личности совладать со стрессом;

2) вовлеченность — показывает степень вовлеченности в жизнь (прямое участие в происходящем, понимание того, что приносит удовольствие от деятельности); отсутствие вовлеченности может переживаться как отвергнутость, нахождение «вне жизни»;

3) контроль — проявляется в ощущении возможности управлять жизнью (активные действия обязательно приведут к изменениям); при отсутствии такого убеждения ощущается беспомощность (все решения и усилия не приведут к значимым изменениям и ни на что не повлияют);

4) принятие риска — характеризуется верой в то, что происходящие события способствуют развитию, позволяет при отсутствии гарантий совершать действия и справляться с имеющимся риском. Высокие баллы по данному показателю отражают убежденность, что стремление к безопасности и комфорту обедняет жизнь, риск возможен и уместен для личности в связи с активной переработкой опыта и использованием его в будущем.

2. Опросник профессионального выгорания Маслач — Maslach Burnout Inventory, MBI — в адаптации Н. Е. Водопьяновой и Е. С. Старченковой.

Методика предназначена для диагностики профессионального выгорания, которое рассматривается как процесс потери профессиональной

эффективности, проявляющийся в возникновении коммуникативных сложностей и нервно-психической дезадаптации. Включает 22 утверждения и позволяет оценить степень выраженности профессионального выгорания.

Внутренняя структура опросника представлена тремя шкалами:

1) профессиональное истощение — проявляется в эмоциональной лабильности, нестабильности аффективного реагирования, снижении эмоционального тонуса; при высоких показателях наблюдаются потеря интереса, позитивных чувств к окружающим, неудовлетворенность;

2) деперсонализация — характеризуется отстраненностью, снижением эмоциональной включенности, возможны проявления негативизма и циничности при выстраивании коммуникации;

3) редукция профессиональных достижений — отражает степень удовлетворенности личности результатами профессиональной деятельности и собой как профессионалом; низкие баллы свидетельствуют о негативной оценке компетентности и результатов деятельности.

3. Авторская анкета, направленная на выявление особенностей отношения педагогов к системе образования.

Анкета содержит несколько блоков вопросов:

1) демографические данные (регион проживания, место обучения, пол, стаж, ведение классного руководства, количество лет работы в текущей школе);

2) удовлетворение профессией (планы профессионального развития, отношение к профессии, соответствие профессии представлениям о ней, возможности профессии);

3) ценностно-смысловое отношение (ценности в личной жизни и профессиональной деятельности, важность профессии, значимые качества личности);

4) взаимоотношения (с родителями, детьми, коллегами, администрацией, в семье);

5) представления об учителе и его деятельности (ценность школы для ученика; ассоциации, связанные с профессией; представления о профессии

в обществе; оценка работы и авторитет учителя; роль педагога в духовном развитии детей);

б) отношение к реформам образования (источники информации об изменениях, полнота информирования; необходимость обновления содержания; отношение к отчетности, проверкам, электронным журналам, дистанционному обучению; удовлетворенность оснащенностью школы, качеством программ, знаниями).

Полный вариант анкеты представлен в приложении Б.

Методы математической статистики: для обработки полученных результатов использованы методы описательной статистики и сравнительного анализа (U-критерий Манна–Уитни), программный пакет SPSS.

Участники исследования

В качестве респондентов выступили 834 женщины-педагога, проживающие и работающие на территории города Нижний Тагил. Приведем подробное описание участников исследования.

В отношении типа общеобразовательной учебной организации системы среднего общего образования респонденты распределились следующим образом: в средних общеобразовательных школах работают 688 педагогов (82,5%); в школах, имеющих статус гимназии или лицея, — 146 (17,7%).

Анализ возрастного состава участников исследования приведен в таблице 2.1.

Таблица 2.1 — Распределение участников исследования по возрасту

Группа	Возраст респондентов (лет)	Количество респондентов (чел.)	Процент
1	21–24	60	7,2
2	25–29	69	8,3
3	30–39	140	16,8
4	40–49	254	30,5
5	50–55	146	17,5
6	56–60	95	11,4
7	Более 60	69	8,3

При рассмотрении показателя «возраст» в рамках данной работы интерес вызывает соотнесение возраста участников с их профессиональным развитием и стадией вхождения в профессию (мы ориентировались на данные, приведенные Э. Ф. Зеером [95; 96]). Соотнесение возраста с профессиональной деятельностью связано со спецификой рассматриваемых в исследовании феноменов. Особенности профессионального выгорания могут быть напрямую связаны со стадией становления в профессии.

Отметим, что в исследовании приняли участие в основном женщины зрелого возраста (от 40 до 49 лет — 254 человека, или 30,5%). Указанный возрастной период в педагогической деятельности скорее связан с периодом вторичной профессионализации: предполагается, что педагоги к данному моменту освоили основные инструменты педагогической деятельности, умеют гибко и профессионально решать широкий спектр профессиональных задач.

Относительно группы респондентов в возрасте от 50–55 лет (146 человек, или 17,5%), можно предположить, что к данному возрасту могла быть достигнута такая стадия мастерства, которая при планомерном профессиональном становлении и отсутствии деструктивных процессов связана с творческой самореализацией.

В целом выявленная картина соответствует исследованиям и статистическим данным относительно возраста учителей и педагогов. Можно отметить, что большое количество педагогов относится к пенсионному и пред пенсионному возрасту (8,3 и 11,4% соответственно), который относится к завершению профессиональной деятельности, в соответствии с периодизацией профессионального становления и профессионального развития он связан с уже достигнутым акме в профессии, характеризуется постепенным выходом личности из профессии.

К стадиям профессиональной подготовки и профессиональной адаптации могут быть отнесены респонденты двух возрастных групп: 21–24 года (7,2%) и 25–29 лет (8,3%). Данные возрастные периоды связаны

с выполнением и освоением деятельности на репродуктивно-нормативном уровне.

Соответственно участников исследования в возрасте от 30 до 39 лет (140 человек, или 16,8%) отнесем к группе первичной адаптации к профессиональной деятельности, которая предполагает ее стабильное выполнение. В целом можно отметить соответствие закону нормального распределения.

Анализ семейного положения показал, что 62,8% педагогов состоят в браке (524 человека), 15,9% холосты и никогда не были в браке (133 человека), 15,1% респондентов состояли в браке, но разведены (126 человек) и 6,1% являются вдовами (51 человек). У большинства педагогов двое и более детей; у 20,6% (172 человека) нет детей; у 33,8% — один ребенок (282 человека).

Проанализирована также продолжительность работы на последнем месте и общий педагогический стаж респондентов. Результаты, полученные при анализе стажа работы, отражены на рисунке 2.1.

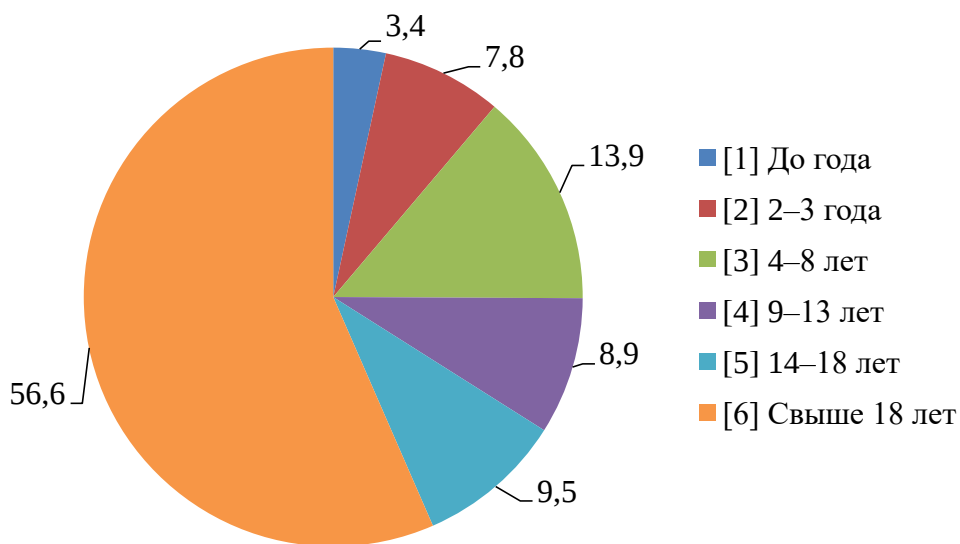


Рисунок 2.1 — Стаж работы в системе общего образования (%)

Стаж профессиональной деятельности является важным показателем при исследовании профессионального выгорания, поскольку именно он определяет особенности проживания профессиональных кризисов (остается респондент в профессии или меняет ее) и профессиональной деформации

личности (согласно деятельностному подходу включение в деятельность формирует личность и изменяет ее). В целом по группе выявлены респонденты, влияние профессии на которых условно: педагоги со стажем до 1 года (3,4%, или 28 человек), от 2 до 3 лет (7,8%, или 65 человек).

Педагоги со стажем работы от 4 до 8 лет (13,9%, или 116 человек) относятся к периоду нахождения под влиянием профессии, когда личность, как правило, проходит адаптацию к выполняемой деятельности, осваивает ее последовательность и периодичность.

Респонденты, стаж профессиональной деятельности которых составляет от 9 до 13 лет (8,9%, или 74 человека) и от 14 до 18 лет (9,5%, или 79 человек), формируют группу с продолжительным включением в профессию и ее влиянием на личность соответственно, что позволяет наиболее точно рассмотреть исследуемые феномены.

Большая часть участников исследования (472 респондента, или 56,6%) имеет стаж работы в системе общего образования более 18 лет, т. е. анализируемый показатель свидетельствует о продолжительной включенности в профессиональную деятельность, которая, в свою очередь, позволяет предположить высокую вероятность влияния профессиональной деятельности на личность педагога.

В таблице 2.2 приведены результаты распределения участников по продолжительности работы на последнем месте.

Таблица 2.2 — Продолжительность работы участников исследования в данной школе

Ответ	Количество респондентов	Процент
[1] Работаю первый год	60	7,2
[2] 2–3 года	108	12,9
[3] 4–8 лет	147	17,6
[4] 9–13 лет	103	12,4
[5] 14–18 лет	89	10,7
[6] Свыше 18 лет	327	39,2

Распределение респондентов по изучаемому показателю близко к распределению по стажу работы (см. рисунок 2.1), что еще раз

подтверждает выводы об особенностях и факторах профессионального выгорания педагогов, продолжительное время находящихся в профессии.

Распределение участников исследования по показателю «должность, занимаемая в образовательной организации» приведено на рисунке 2.2. Анализ представленных на рисунке данных позволяет увидеть, что часть педагогов совмещает несколько должностей. При этом подавляющее большинство респондентов занимает должности учителя средних и старших классов или учителя начальных классов (519 и 322 респондента соответственно, что составляет 62,2 и 38,6% соответственно).

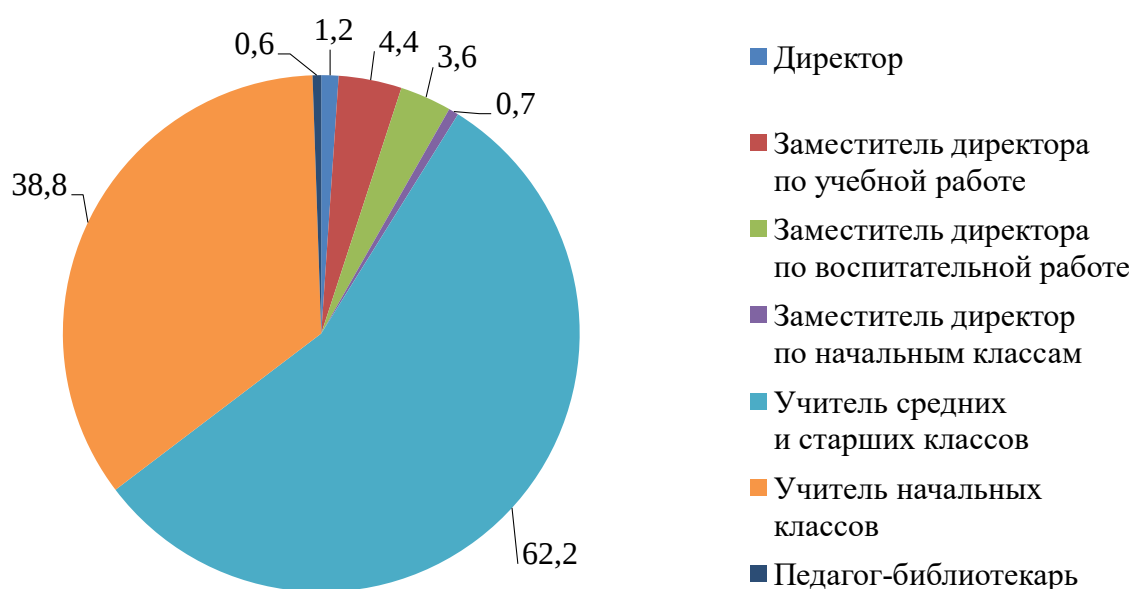


Рисунок 2.2 — График распределения занимаемой должности в школе среди респондентов (%)

Данный показатель отражает, что основу выборки составляют педагоги, непосредственно участвующие в педагогическом процессе и находящиеся в тесном взаимодействии с учениками и классами.

При анализе нагрузки педагогов в общеобразовательной организации (таблица 2.3) выявлено, у 28,1% респондентов она составляет более 30 человек. Причем в выборке выделяется подгруппа (9,6%), нагрузка учителей в которой составляет менее 15 ч в неделю. В качестве вывода отметим, что уровни загруженности и включенности респондентов в выполнение деятельности являются достаточными.

Таблица 2.3 — Распределение участников по нагрузке в образовательной организации

Ответ	Количество респондентов	Процент
[1] До 15 ч	80	9,6
[2] 16–20 ч	170	20,4
[3] 21–25 ч	175	21,0
[4] 26–30 ч	175	21,0
[5] Свыше 30 ч	234	28,1

На основании проведенного анализа можно заключить, что сформированная выборка позволяет провести анализ особенностей протекания профессионального выгорания, поскольку, с одной стороны, отражает особенности генеральной совокупности по возрастному составу, а с другой — имеет достаточный для исследования личности, находящейся в профессии, уровень включенности в деятельность и загруженности. Следовательно, результаты, полученные в ходе настоящего исследования, могут быть отнесены к педагогам как к профессиональной группе.

Дополнительно нами были исследованы социальные показатели респондентов, которые помогают сделать вывод об особенностях развития личности и ее реализации вне профессии. Приведем результаты описания выборки участников исследования по социальному положению — семейному статусу и наличию детей.

При анализе семейного положения получены следующие результаты (рисунок 2.3).

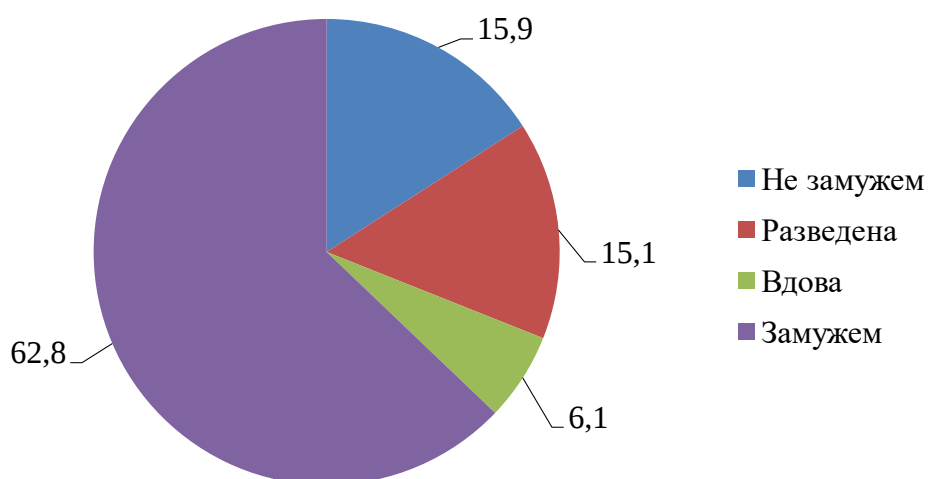


Рисунок 2.3 — Распределение респондентов по семейному положению (%)

На основании приведенной на рисунке 2.3 диаграммы можно сказать, что большая часть респондентов состоит в браке (62,8%), практически одинаковое количество участников исследования либо не состоит в браке, либо находятся в разводе (15,9 и 15,1% соответственно), к вдовам относятся 6,1%. Таким образом, в диагностике приняли участие женщины, имеющие различный опыт семейной жизни, что позволяет исключить влияние фактора на результаты исследования.

Далее мы проанализировали наличие у респондентов детей и их количество (рисунок 2.4).

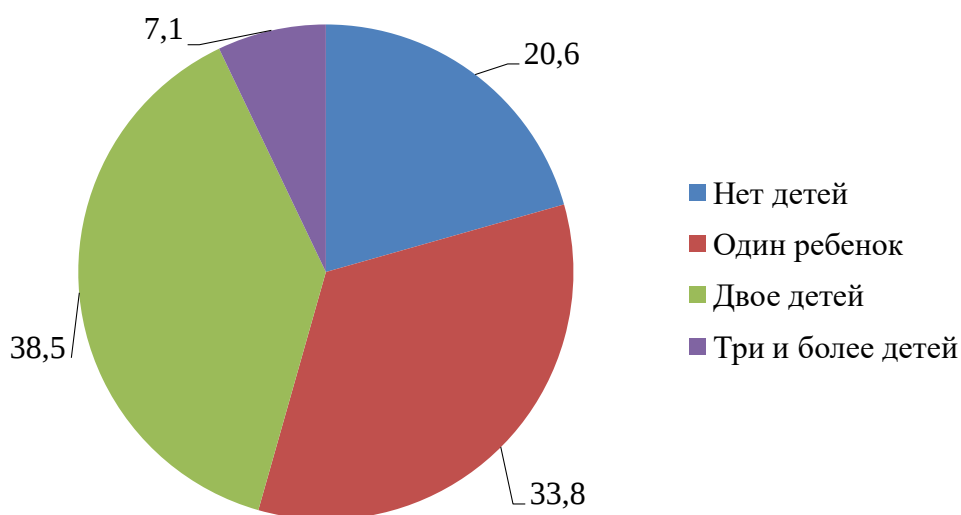


Рисунок 2.4 — Наличие детей у респондентов (%)

Судя по данным рисунка 2.4, в исследовании приняли участие 20,6% женщин, у которых нет детей, у 33,8% есть один ребенок, у 38,5% — двое детей, у 7,1% — трое и более детей, т.е. респонденты имеют различный опыт материнства, что, как и в случае с наличием (отсутствием) мужа, позволяет исключить влияние рассматриваемой характеристики на результаты исследования.

Таким образом, на основании полученных результатов можно отметить, что выборка является репрезентативной.

В следующем параграфе рассмотрим результаты эмпирического исследования профессионального выгорания и жизнестойкости педагогов, а также факторов, влияющих на формирование выгорания.

2.2 Результаты исследования профессионального выгорания и жизнестойкости педагогов

Логика исследования отражена в таблице 2.4.

Таблица 2.4 — Логика анализа результатов исследования

Этап	Описание
Описательная статистика	Проведен анализ результатов исследования профессионального выгорания и жизнестойкости педагогов. Получены данные об особенностях проявления указанных показателей у участников исследования
Корреляционный анализ	Проведен анализ взаимосвязи профессионального выгорания и жизнестойкости у педагогов. Осуществлен предварительный анализ соответствия закона распределения нормальному. Проверена гипотеза о взаимосвязи профессионального выгорания и жизнестойкости
Факторный анализ	Выявлены и проанализированы особенности взаимосвязи жизнестойкости и профессионального выгорания с показателями восприятия педагогом условий выполнения деятельности (ЕГЭ, особенности отношения к дистанционному обучению)

Примечание — составлено автором.

Статистические расчеты выполнены с использованием пакета прикладных компьютерных программ универсальной обработки табличных данных Microsoft Excel XP и пакета статистического анализа SPSS for Windows 17.0.

Результаты описательной статистики

Общие результаты анализа жизнестойкости и профессионального выгорания педагогов представлены в таблице 2.5.

Таблица 2.5 — Результаты описательной статистики исследования жизнестойкости и профессионального выгорания педагогов

Показатель	Минимум	Максимум	Среднее	Стандартное отклонение
Вовлеченность	6,00	30,00	21,01	4,866
Контроль	3,00	24,00	15,13	3,804
Принятие риска	2,00	18,00	12,04	3,194
Жизнестойкость	13,00	72,00	48,18	10,714
Истощение	0,00	48,00	22,95	9,517
Деперсонализация	0,00	28,00	8,48	6,217
Редукция	0,00	48,00	30,75	9,531

На основании данных, приведенных в таблице 2.5, можно описать проявление исследуемых феноменов среди участников исследования.

Вовлеченность

Отметим, что среди респондентов есть те, кто имеет очень низкие и очень высокие показатели вовлеченности, однако в целом по группе наблюдается средний уровень вовлеченности: педагоги проживают ощущение прямого участия в происходящем, что приносит удовольствие от деятельности. Для интерпретации полученных данных проведен частотный анализ. В соответствии с нормативными значениями определены уровни проявления вовлеченности среди педагогов: низкий, средний и высокий (рисунок 2.5).

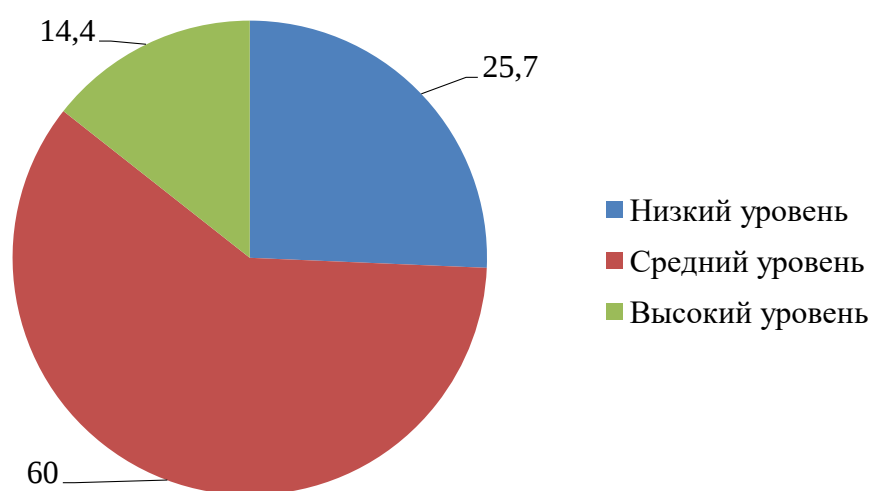


Рисунок 2.5 — График распределения уровня вовлеченности (%)

Согласно диаграмме на рисунке 2.5, у большинства педагогов (60,0%, или 500 человек) отмечен средний уровень проявления вовлеченности как показателя жизнестойкости. Это свидетельствует о том, что у педагогов на достаточном уровне сформированы убеждения, помогающие проживать «полную жизнь» и формировать ощущение прямого участия в происходящих событиях. В профессиональной деятельности это может проявляться как ощущение полноты, прямого участия в развитии учеников, значимости результатов деятельности, однако при наличии сильных стрессов (в период отчетности, сдачи экзаменов, прохождения проверок) может возникать чувство отвергнутости, нахождения «вне жизни».

У 25,7% (214 респондентов) наблюдается низкий уровень проявления вовлеченности как показателя жизнестойкости. Для данной группы педагогов характерно отсутствие вовлеченности, ощущаемое как отвергнутость, нахождение «вне жизни». В профессиональной деятельности это может проявляться в некой отстраненности, отсутствии инициативы, замкнутости педагога.

У 12,0% (120 респондентов) выявлен высокий уровень проявления вовлеченности как показателя жизнестойкости, т. е. педагоги этой группы полноценно участвуют в происходящем, что приносит им удовольствие от выполняемой деятельности. Как правило, они проявляют активность, интерес, инициативность, справляются со стрессами и сложными ситуациями, поддерживают коллег. Кроме того, высокий уровень вовлеченности может способствовать лучшему выстраиванию отношений с коллегами, учениками и их родителями, проявлять социальную активность.

Далее мы изучили соотношение педагогов каждой из рассматриваемых групп по показателям «семейное положение», «наличие детей», «занимаемая должность». Данные приведены в приложении В (таблицы В.1–В.3).

Анализ распределения педагогов по уровню вовлеченности в зависимости от семейного положения показал, что тенденция к более низким значениям присуща респондентам, никогда не состоявшим в браке, и респондентам, не состоящим в браке в настоящий момент (33,1% — низкие показатели вовлеченности, 53,4% — средние показатели вовлеченности, 13,5% — высокие показатели вовлеченности). Наивысший результат отмечен среди респондентов, состоящих в браке (23,1% — низкий уровень вовлеченности, 62,0% — средний уровень вовлеченности и 14,9% — высокий уровень вовлеченности). Можно предположить, что женщины, состоящие в браке, имеют более выраженное ощущение полноты жизни и прямого участия в происходящем, поскольку их социальный статус и поддержка со стороны мужчины формируют условия для этого. Такая же тенденция наблюдается при наличии детей. Таким образом, наличие детей и законных

отношений, вероятно, может выступать в качестве основы «социального благополучия», что, в свою очередь, может способствовать ощущению полноты жизни. Зависимость вовлеченности от занимаемой должности не выявлена.

Контроль

Среди педагогов уровень контроля смещен в сторону низких результатов, среднее по группе имеет приближенное к нормам значение. Педагогам свойственно ощущение беспомощности (все решения и усилия не приводят к значимым изменениям и ни на что не влияют). В соответствии с нормативными значениями проведено распределение педагогов по уровням контроля (рисунок 2.6).

Отметим, что у 67,1% (560 респондентов) наблюдается средний уровень проявления контроля как показателя жизнестойкости.

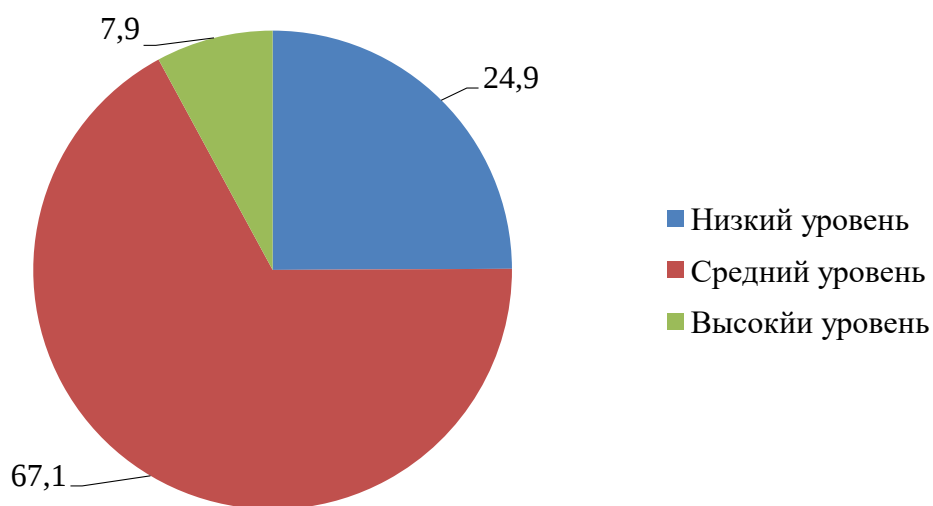


Рисунок 2.6 — График распределения показателей контроля (%)

В данной группе педагогов ощущение, связанное с убеждением, помогающим управлять жизнью, может проявляться с разной силой и разной периодичностью, в целом же для них характерно ощущение, что все решения и усилия не приведут к значимым изменениям и ни на что не повлияют, эпизодически могут появляться чувства беспомощности и бессилия. Респонденты рассматриваемой группы могут демонстрировать высокий уровень мотивации, инициативности, принятия нововведений, при этом,

в зависимости от нагрузки или личных обстоятельств, могут испытывать сложности при совершении выбора, проявлять нерешительность.

У 24,9% (208 респондентов) наблюдается низкий уровень проявления контроля как показателя жизнестойкости. Для педагогов этой группы характерны ощущение беспомощности, сниженная мотивация, нарушение эмоционального состояния (вплоть до депрессивных состояний), восприятие деятельности как рутинного процесса, при осуществлении которого отсутствует желание проявлять творчество и инициативу.

У 7,9% (66 респондентов) наблюдается высокий уровень проявления контроля как показателя жизнестойкости, что проявляется в ощущении возможности управлять жизнью (активные действия приведут к изменениям в жизни). Педагогам группы свойственны устойчивое ощущение управления профессиональным становлением и педагогическим процессом, активность и инициатива в профессиональной деятельности.

Результаты соотношения педагогов по уровню контроля в зависимости от семейного положения, наличия детей, занимаемой должности приведены в приложении В (таблицы В.4–В.6).

Изучение распределения педагогов по уровню контроля в зависимости от семейного положения показало, что присутствует тенденция к более низким значениям среди овдовевших респондентов (29,4% — низкие показатели контроля, 68,6% — средние показатели контроля и 2,0% — высокие показатели контроля). Наивысший результат отмечен среди респондентов, не состоящих в браке (24,1% — низкий уровень контроля, 63,2% — средний уровень контроля и 12,2% — высокий уровень контроля). При отсутствии детей также наблюдается тенденция к низкому уровню контроля, а при наличии трех и более детей — к высокому.

Вероятно, данные результаты можно объяснить ответственностью и необходимостью справляться с жизненными ситуациями. Наличие трех и более детей формирует потребность в управлении собственной жизнью благодаря активной позиции; то же самое касается необходимости личного управления

жизнью при потере партнера. В отношении распределения в зависимости от занимаемой должности особенностей не выявлено.

Принятие риска

У педагогов наблюдаются как критически низкие значения показателя, так и завышенные, в целом по группе результаты приближены к средним, что отражает восприятие педагогами происходящих событий как способа развития и позволяет при отсутствии гарантий совершать действия и справляться с имеющимся риском: риск возможен и уместен для личности в связи с активной переработкой опыта и его использованием в будущем. В соответствии с нормативными значениями проведен подсчет распределения участников исследования по уровням принятия риска (рисунок 2.7).

Можно заключить, что у 63,5% педагогов (530 респондентов) наблюдается средний уровень принятия риска как показателя жизнестойкости. Это проявляется в уверенности, что происходящие события способствуют развитию и позволяет при отсутствии гарантий совершать действия и справляться с имеющимся риском.

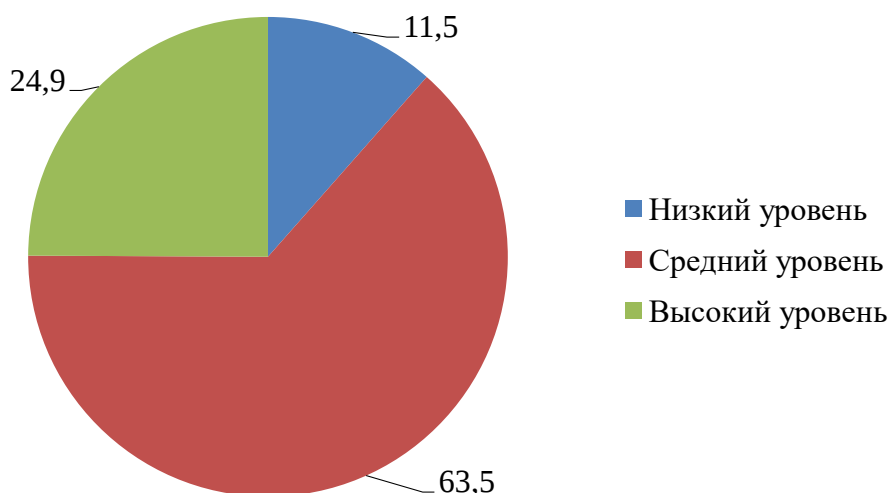


Рисунок 2.7 — График распределения уровня принятия риска (%)

В профессиональной деятельности средний уровень принятия риска может проявляться в готовности совершать действия, содержащие оправданный риск, поиске новых путей достижения педагогических целей.

Однако в отношении ряда типичных для конкретной личности ситуаций может отсутствовать готовность совершать решительные действия.

У 24,9% (208 респондентов) наблюдается высокий уровень принятия риска как показателя жизнестойкости. Для таких педагогов характерна убежденность, что стремление к безопасности и комфорту обедняет жизнь, в то время как риск возможен и уместен в связи с активной переработкой опыта и его использованием в будущем. В профессиональной деятельности это может проявляться в готовности совершать оправданные рискованные действия, подходить к управлению учебным процессом творчески, искать новые, неординарные пути решения педагогических задач.

У 11,5% (96 респондентов) наблюдается низкий уровень принятия риска как показателя жизнестойкости. При таком уровне у педагогов существует убеждение, что риск не несет в себе полезного эффекта, им свойственно стремление к безопасности и комфорту, отказ от совершения рискованных действий, даже если риск незначителен. В профессиональной деятельности педагоги могут использовать ограниченный набор действий для управления педагогическим процессом, у них возникают сложности при принятии изменений.

Для показателя «принятие риска» также было посчитано распределение в зависимости от семейного положения, наличия детей, занимаемой должности (приложение В, таблицы В.7–В.9).

Распределение педагогов по уровню принятия риска в зависимости от семейного положения показало, что тенденция к более низким значениям присутствует среди респондентов, не состоящих в узаконенных отношениях (18,0% — низкие показатели принятия риска, 61,7% — средние показатели принятия риска и 20,3% — высокие показатели принятия риска). Наивысший результат, наоборот, отмечен среди респондентов, состоящих в законном браке (24,1% — низкий уровень принятия риска, 63,2% — средний уровень принятия риска и 12,2% — высокий уровень принятия риска). При

отсутствии детей также наблюдается тенденция к низкому уровню принятия риска, а при наличии трех и более детей — к высокому.

Полученные результаты мы склонны объяснять наличием ответственности и необходимостью занимать активную жизненную позицию. В отношении распределения в зависимости от занимаемой должности особенностей не выявлено.

Жизнестойкость

У педагогов, принявших участие в исследовании, наблюдается среднее значение сформированности системы убеждений о себе как о личности, о реальности и отношениях личности с реальностью, которая обуславливает относительную готовность справляться с напряжением и стрессом. В соответствии с нормативными значениями проведен подсчет распределения респондентов по уровням жизнестойкости (рисунок 2.8).

Исходя из анализа данных на рисунке 2.8, отметим, что у 67,0% педагогов (559 респондентов) наблюдается средний уровень жизнестойкости. Это говорит о наличии системы убеждений личности (о себе как о личности, о реальности и отношениях личности с реальностью), которая формирует готовность справляться с напряжением и стрессом. В профессиональной деятельности это может проявляться в готовности справляться со сложными, напряженными состояниями, профессиональными кризисами, однако эпизодически педагоги данной группы могут быть подвержены стрессам.

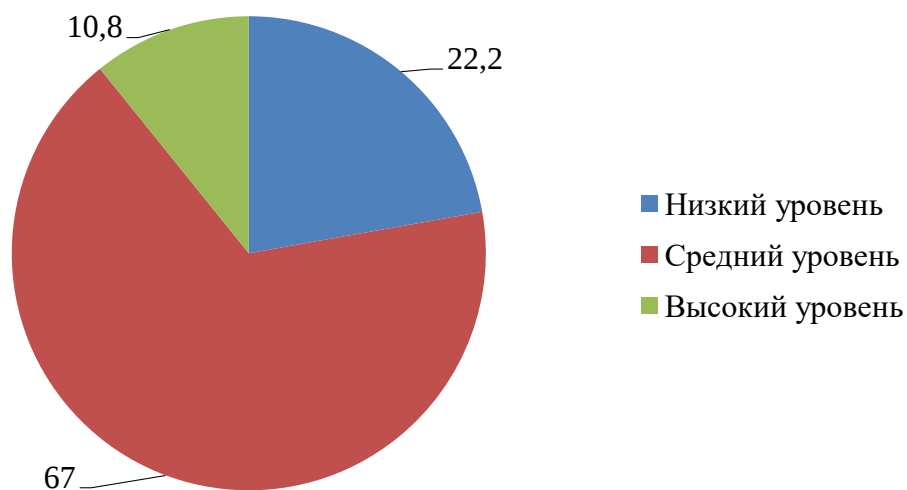


Рисунок 2.8 — График распределения уровня жизнестойкости (%)

У 22,2% педагогов (185 респондентов) наблюдается низкий уровень жизнестойкости, что выражается в несформированности убеждений, способствующих успешному и активному управлению стрессом. Рассматриваемый уровень жизнестойкости может проявляться в выгорании педагогов при наличии сильных или продолжительных стрессов, приводить к неудовлетворенности, дезадаптивным способам решения кризисных и конфликтных ситуаций (например, к решению уйти из профессии).

У 10,8% педагогов (90 респондентов) наблюдается высокий уровень жизнестойкости, т.е. готовность личности совладать со стрессом, что проявляется в высоком уровне адаптации к профессиональной деятельности. Педагоги могут быть готовы к управлению собственной жизнью, педагогическим процессом и профессиональным развитием даже под действием сильных или продолжительных стрессов.

Мы также подсчитали распределение по уровню жизнестойкости в зависимости от семейного положения, наличия детей, занимаемой должности (приложение В, таблицы В.10–В.12).

На основании проведенного анализа можно сделать вывод, что более низкие показатели уровня жизнестойкости характерны для женщин, не состоящих в браке, и для женщин, не имеющих детей. Вероятно, эти два показателя взаимосвязаны. В зависимости от семейного положения формируется тенденция к более низким значениям среди респондентов, не состоящих в узаконенных отношениях (30,8% — низкие показатели жизнестойкости, 57,1% — средние показатели жизнестойкости и 12,0% — высокие показатели жизнестойкости). Наивысший результат отмечен среди респондентов, состоящих в законном браке (19,1% — низкий уровень жизнестойкости, 70,0% — средний уровень жизнестойкости и 10,9% — высокий уровень жизнестойкости) и имеющих трех и более детей. При отсутствии детей наблюдается тенденция к низким уровням жизнестойкости.

На основании полученных результатов можно предположить, что женщины, состоящие в браке и имеющие детей, более успешно справляются

со стрессом в связи с более разветвленными, устойчивыми социальными связями, наличием социальной ответственности и широким спектром социальных ролей. Кроме того, семья и взаимоотношения внутри семьи выполняют функцию поддержки, стабилизации эмоционального состояния: отношения с мужем и детьми могут способствовать переключению с рабочих вопросов и стабилизировать состояние. В зависимости от занимаемой должности особенностей не выявлено.

Истощение

Значения показателя истощения среди педагогов варьируются от 0,00 до 48,00, среднее по группе составляет 22,95, стандартное отклонение — 9,517. Такие результаты отражают, что в целом по группе значения истощения приближены к средним, т.е. можно говорить о существовании ряда признаков, указывающих на эмоциональную лабильность, нестабильность аффективного реагирования, однако в целом для группы наличие данных характеристик не является устойчивым, носит эпизодический характер. Для описания особенностей проявления истощения в группе педагогов проведен анализ распределения уровня выраженности истощения в соответствии с тестовыми нормами.

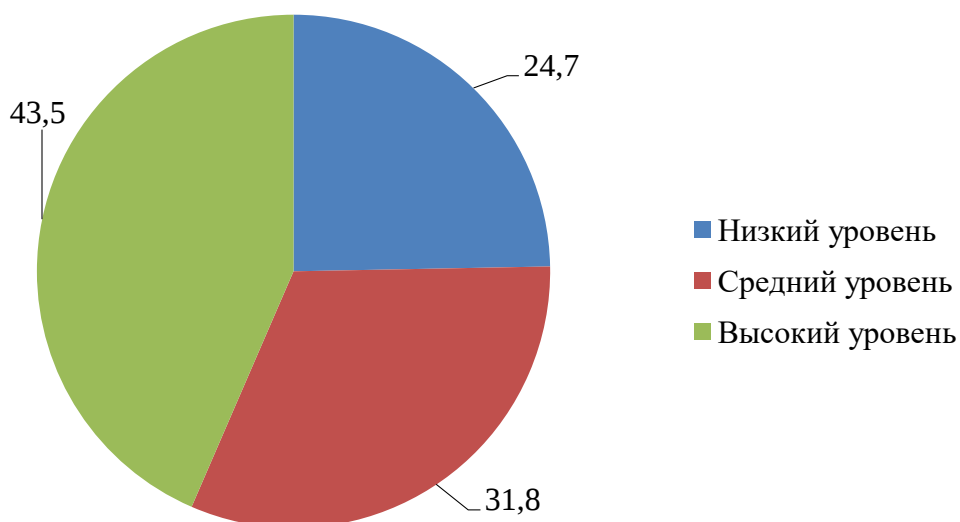


Рисунок 2.9 — График распределения уровня эмоционального истощения (%)

На основании данных диаграммы на рисунке 2.9 можно сказать, что у 43,5% педагогов (363 респондента) присутствует высокий уровень профессионального истощения, что проявляется в эмоциональной лабильности, нестабильности аффективного реагирования, снижении эмоционального тонуса, потере интереса и позитивных чувств к окружающим, неудовлетворенности. Педагоги могут показывать сильную эмоциональную реакцию, не соответствующую происходящими событиями, испытывать негативные переживания и надолго удерживаться в них, теряя интерес к педагогическому процессу и проявляя негативизм по отношению к изменениям и нововведениям.

У 31,8% педагогов (265 респондентов) наблюдается средний уровень профессионального истощения, что может проявляться в эпизодических проявлениях эмоциональной лабильности, нестабильности аффективного реагирования, снижении эмоционального тонуса. Перечисленные состояния могут быть характерны для периодов повышенного стресса, напряженности. В профессиональной деятельности рассматриваемый уровень истощения может выражаться в нестабильном реагировании на происходящие изменения, в периодах устойчивости, сменяющихся эмоциональной нестабильностью.

У 24,7% педагогов (206 респондентов) наблюдается низкий уровень профессионального истощения, что проявляется в эмоциональной устойчивости, стабильности эмоционального реагирования, позитивных переживаниях. В профессиональной деятельности педагоги, составляющие анализируемую группу, показывают высокий уровень эмоциональной включенности в педагогический процесс, заинтересованность и готовность совершать активные действия, адаптивное реагирование на происходящие события и изменения в рабочем процессе.

Соотношение педагогов по уровням проявления эмоционального истощения в зависимости от семейного положения, наличия детей, должности приведено в приложении В (таблицы В.13–В.15).

Тенденция к низким показателям эмоционального истощения наблюдается у овдовевших респондентов (27,5% — низкие показатели эмоционального истощения, 41,2% — средние показатели эмоционального истощения, 31,4% — высокие показатели эмоционального истощения). Среди остальных респондентов распределение примерно одинаково. Можно предположить, что у овдовевших респондентов могут присутствовать экзистенциальный кризис и экзистенциальные переживания: переосмысление ценностей, повышение значимости профессии как способа наполнить жизнь смыслом после потери супруга. Распределение педагогов по уровню эмоционального истощения в зависимости от количества детей показало, что существует тенденция к более низким значениям среди респондентов, имеющих трех и более детей (30,5% — низкие показатели эмоционального истощения, 30,5% — средние показатели эмоционального истощения и 39,0% — высокие показатели эмоционального истощения). Вероятно, такие результаты можно объяснить наличием смысла жизни. Распределение участников исследования в зависимости от занимаемой должности особенностей не выявило.

Деперсонализация

Значения показателя деперсонализации распределяются в диапазоне от 0,00 до 28,00, среднее по группе участников — 8,48, стандартное отклонение — 6,217. Среди респондентов эпизодически наблюдаются отстраненность, снижение эмоциональной включенности, негативизм и циничность в отношениях. В соответствии с тестовыми нормами проведен анализ уровня распределения деперсонализации в группе педагогов, результаты отражены на рисунке 2.10.

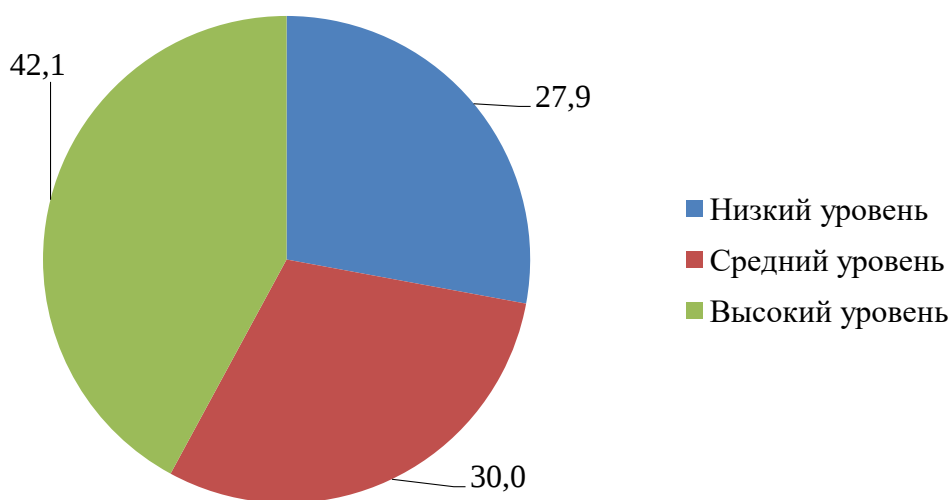


Рисунок 2.10 — График распределения уровня деперсонализации (%)

Можно заключить, что в группе педагогов наблюдается следующее распределение уровня деперсонализации. У 42,1% (351 респондент) отмечен высокий уровень отстраненности, что в профессиональной деятельности может характеризоваться стремлением к уединению, отделению от коллектива, одиночеству, безразличием и отсутствием эмоционального реагирования на происходящие события.

У 30,0% педагогов (250 человек) наблюдается средний уровень деперсонализации, что может проявляться во временном снижении эмоциональной включенности, эпизодическом проявлении отстраненности, особенно в периоды высокой загруженности, напряженности и при наличии стресса. Педагоги, входящие в рассматриваемую группу, могут иногда эмоционально отключаться от происходящего в профессиональной жизни и в коллективе, причем эпизоды отстраненности могут сменяться стремлением к установлению связей и наличием широкого спектра эмоционального реагирования.

У 27,9% педагогов (233 респондента) отмечен низкий уровень деперсонализации, что отражает наличие устойчивой связи педагога с реальностью, полноту эмоциональных переживаний, включенность и заинтересованность. В профессиональной деятельности низкий уровень деперсонализации проявляется в сильной мотивации, стремлении

к выполнению рабочих задач и включении в педагогическое сообщество, а также в готовности к активным действиям.

Результаты соотношения педагогов по уровню деперсонализации в зависимости от семейного положения, наличия детей, занимаемой должности приведены в приложении В (таблицы В.16–В.18).

Результаты распределения педагогов по уровню деперсонализации в зависимости от семейного положения показали, что есть тенденция к высоким значениям среди респондентов, переживших развод (31,7% — низкие показатели деперсонализации, 25,4% — средние показатели деперсонализации и 42,9% — высокие показатели деперсонализации). Такая ситуация может быть связана с пережитым личным ненормативным кризисом, который мог привести к большей чувствительности к профессиональному стрессу. В остальных группах распределение примерно одинаково.

Редукция

Значения показателя редукции среди педагогов распределяются в диапазоне от 0,00 до 48,00, среднее по группе участников равно 30,75, стандартное отклонение — 9,531. Рассматриваемый показатель смещен у участников в сторону высоких значений, что свидетельствует о наличии негативной оценки компетентности и результатов деятельности. В соответствии с тестовыми нормами проведен анализ распределения уровня выраженности редукции профессионального достижения среди педагогов (рисунок 2.11).

Данные, отраженные на рисунке 2.11, позволяют говорить о следующем распределении редукции профессионального достижения. У 41,7% педагогов (348 респондентов) наблюдается негативная оценка компетентности и результатов профессиональной деятельности, что может выражаться в снижении активности педагогов, направленной на достижение результатов, или, напротив, в приложении несопоставимых ситуации усилий, сопряженных с низким уровнем удовлетворения от получаемых результатов.

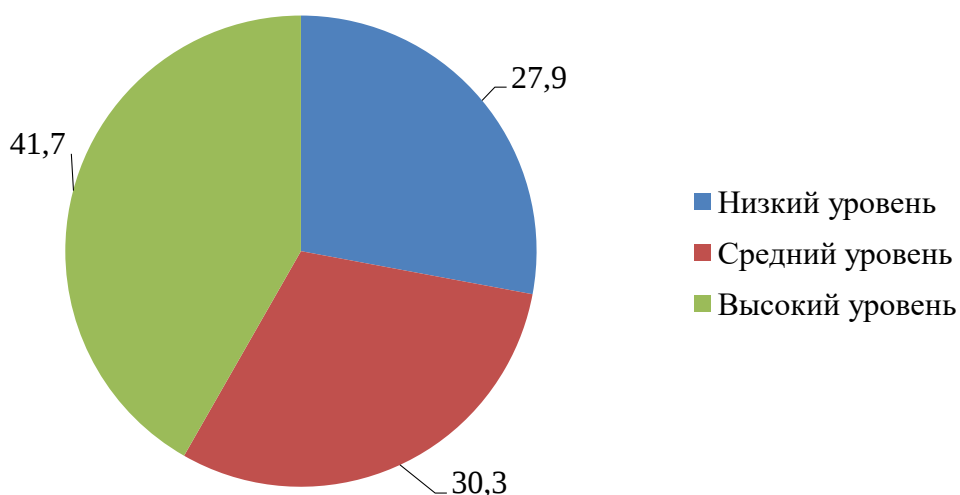


Рисунок 2.11 — График распределения уровня редукции профессионального достижения (%)

У 30,3% педагогов (253 респондента) отмечен средний уровень удовлетворенности личности результатами профессиональной деятельности и себя как профессионала, что может проявляться нестабильностью в оценке компетентности и результатов профессиональной деятельности. Педагоги могут испытывать удовлетворение от профессиональных достижений выборочно, быть чувствительными в отношении определенных показателей, специфичных для конкретного педагога (например, испытывать удовлетворение при высоких результатах ЕГЭ и игнорировать другие результаты деятельности).

У 27,9% (233 респондента) отмечена удовлетворенность результатами профессиональной деятельности и себя как профессионала. У данных педагогов может наблюдаться высокий уровень мотивации и активности, они способны замечать результаты собственной деятельности, высоко оценивать их.

Для показателя редукции профессиональных достижений также было подсчитано распределение в зависимости от семейного положения, наличия детей, занимаемой должности (приложение В, таблицы В.19–В.21).

Полученные результаты позволили определить, что существует тенденция к высокому уровню редукции профессиональных достижений у педагогов, не состоящих в официальных отношениях (24,1% — низкие

показатели редукиции, 32,3% — средние показатели редукиции и 43,6% — высокие показатели редукиции), и у респондентов, не имеющих детей. Тенденция к низким показателям редукиции прослеживается у овдовевших педагогов (29,4% — низкие показатели редукиции, 27,5% — средние показатели редукиции, 43,1% — высокие показатели редукиции), и у респондентов, не имеющих детей. Вероятнее всего, это связано с особенностями наполнения профессиональной деятельности смыслами. В отношении распределения в зависимости от занимаемой должности особенностей не выявлено.

Таким образом, анализ результатов позволяет говорить, что среди педагогов, принявших участие в исследовании, наблюдается достаточный уровень проявления жизнестойкости и ее показателей, что, в свою очередь, выражается в готовности педагогов справляться со сложностями и стрессами, в том числе в профессиональной жизни. Результаты изучения феномена профессионального выгорания показали, что в целом по группе значения истощения приближены к средним, а значит, существует ряд признаков, указывающих на эмоциональную лабильность, нестабильность аффективного реагирования, при этом наличие данных характеристик не является устойчивым (отстраненность, снижение эмоциональной включенности, негативизм и циничность в выстраивании отношений, негативная оценка компетентности и результатов деятельности проявляются эпизодически).

Результаты корреляционного анализа

Первоначально был проведен корреляционный анализ связи показателей жизнестойкости и профессионального выгорания. Для выбора критерия корреляционного анализа была проведена проверка на соответствие закону нормального распределения с помощью критерия Колмогорова–Смирнова. Результаты приведены в таблице 2.6.

На основании приведенных в таблице 2.6 данных можно сделать вывод, что у показателя «жизнестойкость» (критерий Колмогорова–Смирнова —

1,279, уровень значимости — $p \geq 0,05$) распределение соответствует закону нормального распределения.

Таблица 2.6 — Проверка соответствия закону нормального распределения

Показатель	Критерий Колмогорова–Смирнова	Значимость
Вовлеченность	2,262	0,001
Контроль	1,879	0,002
Принятие риска	2,103	0,001
Жизнестойкость	1,279	0,076
Истощение	1,467	0,027
Деперсонализация	3,080	0,001
Редукция	2,882	0,001

У остальных показателей наблюдается распределение, отличное от указанного закона:

- вовлеченность — 2,262, $p < 0,001$;
- контроль — 1,879; $p < 0,002$;
- принятие риска — 2,103; $p < 0,001$;
- истощение — 1,467; $p < 0,027$;
- деперсонализация — 3,080; $p < 0,001$;
- редукция — 2,882; $p < 0,001$.

На основании изучения приведенных значений в качестве непараметрического критерия был выбран критерий Спирмена. Результаты корреляционного анализа приведены в таблице 2.7.

Таблица 2.7 — Проверка соответствия закону нормального распределения

Показатель	Истощение	Деперсонализация	Редукция
Вовлеченность	–0,536**	–0,511**	0,483**
Контроль	–0,620**	–0,499**	0,335**
Принятие	–0,523**	–0,467**	0,365**
Жизнестойкость	–0,618**	–0,546**	0,452**

Примечание — Корреляция на уровне значимости: * 0,05; ** 0,01.

Таким образом, существует значимая корреляционная связь между показателями жизнестойкости и показателями профессионального выгорания:

– истощение имеет обратную корреляционную связь с такими показателями, как вовлеченность ($r = -0,536$ на уровне значимости $p \geq 0,01$), контроль ($r = -0,620$ на уровне значимости $p \geq 0,01$), принятие риска ($r = -0,523$ на уровне значимости $p \geq 0,01$), жизнестойкость ($r = -0,618$ на уровне значимости $p \geq 0,01$);

– деперсонализация имеет обратную корреляционную связь с такими показателями, как вовлеченность ($r = -0,511$ на уровне значимости $p \geq 0,01$), контроль ($r = -0,499$ на уровне значимости $p \geq 0,01$), принятие риска ($r = -0,467$ на уровне значимости $p \geq 0,01$), жизнестойкость ($r = -0,546$ на уровне значимости $p \geq 0,01$);

– редукция имеет прямую корреляционную связь с такими показателями, как вовлеченность ($r = 0,483$ на уровне значимости $p \geq 0,01$), контроль ($r = 0,335$ на уровне значимости $p \geq 0,01$), принятие риска ($r = 0,365$ на уровне значимости $p \geq 0,01$), жизнестойкость ($r = 0,452$ на уровне значимости $p \geq 0,01$).

Выявленные взаимосвязи отражают тесную корреляционную связь между показателями профессионального выгорания и жизнестойкостью педагогов. При этом, чем выше показатели жизнестойкости, тем менее выражены признаки профессионального выгорания.

Отметим, что уровень профессионального выгорания взаимосвязан с уровнем жизнестойкости педагогов по всем диагностируемым показателям. Проведенная оценка свидетельствует о том, что у педагогов с низким уровнем жизнестойкости в большей степени, чем у педагогов со средним и высоким уровнем, выражено профессиональное выгорание. У них чаще наблюдается потеря интереса, позитивных чувств к окружающим, неудовлетворенность, отстраненность, снижение эмоциональной включенности, негативизм и циничность в выстраивании отношений, негативная оценка компетентности и результатов собственной деятельности.

Полученные в ходе исследования данные вызывают исследовательский интерес, обусловленный наличием взаимосвязи показателей жизнестойкости

и профессионального выгорания с исследуемыми показателями отношения к условиям выполнения профессиональной деятельности. Для изучения того, каким образом профессиональное выгорание и жизнестойкость зависят от ценностно-смысловых переживаний, таких как принятие реформ образования, эмоциональное отношение к профессии, соответствие профессии ценностной сфере, был проведен факторный анализ.

Результаты факторного анализа

Факторный анализ осуществлен по показателям жизнестойкости, профессионального выгорания и ответам учителей по следующим показателям:

- 1) демографические — стаж, количество лет работы в текущей школе, возраст;
- 2) удовлетворение профессией — планы в профессиональном развитии, отношение к профессии, соответствие профессии представлениям о ней, возможности профессии;
- 3) ценностно-смысловые отношения — ценности в личной жизни и профессиональной деятельности, важность профессии, значимые личные качества;
- 4) взаимоотношения — с родителями, детьми, коллегами, администрацией, в семье;
- 5) отношения к реформам образования — к отчетности, проверкам, электронным журналам, дистанционному обучению, качеству программ.

Этапы проведения факторного анализа:

- 1) вычисление корреляционной матрицы для всех переменных, участвующих в анализе;
- 2) извлечение факторов;
- 3) вращение факторов с целью упрощения структуры;
- 4) интерпретация факторов с целью выявления особенностей взаимосвязи показателей жизнестойкости и профессионального выгорания с данными об отношении учителей к профессии.

В качестве основных методов факторного анализа использовались такие, как метод выявления (анализ методом главных компонент), метод вращения (варимакс с нормализацией Кайзера). Результаты факторного анализа представлены в приложении Г. Отметим, что при подсчете общностей удалены показатели, факторная нагрузка которых составляет менее 0,4.

В результате выявлено три фактора.

1. Положительный полюс первого фактора определяется такими шкалами, как жизнестойкость (0,798), вовлеченность (0,740), контроль (0,727), принятие риска (0,684), удовлетворенность профессией (0,577), достойное место в обществе (0,481), отношения с администрацией (0,424), общение с интересными людьми (0,405). Оппозитом являются показатели истощения (–0,738), деперсонализации (–0,632), точности представлений о профессии при выборе (–0,423), возрождения учительства как носителя высокой культуры (–0,416), наличия в планах смены места работы (–0,404).

Таблица 2.8 — Факторная структура показателей «профессиональное выгорание» и «жизнестойкость» педагогов

Показатель	Фактор		
	1	2	3
Жизнестойкость	0,798	–	–
Вовлеченность	0,740	–	–
Истощение	–0,738	–	–
Контроль	0,727	–	–
Принятие риска	0,684	–	–
Деперсонализация	–0,632	–	–
Довольны ли профессией	0,577	–	–
Достойное место в обществе	0,481	–	–
Отношение с администрацией	0,424	–	–
Точность представлений о профессии при выборе	–0,423	–	–
Возрождение учительства как носителя высокой культуры	–0,416	–	–
Общение с интересными людьми	0,405	–	–
План сменить работу	–0,404	–	–
Качество знаний при дистанционном обучении	–	0,705	–
Удовлетворенность дистанционным обучением	–	0,702	–
Доля дистанционного обучения в основной школе	–	0,665	–

Продолжение таблицы 2.8

Показатель	Фактор		
	1	2	3
Самоорганизация при дистанционном обучении	–	0,651	–
Доля дистанционного обучения в средней школе	–	0,617	–
Доля дистанционного обучения в начальной школе	–	0,572	–
Возраст	–	–0,418	–
Отношение к ЕГЭ	–	–	0,682
Объективность результатов ЕГЭ	–	–	–0,680
Удовлетворенность контролем проведения ЕГЭ	–	–	0,649
Эффективность мер на проведения честного ЕГЭ	–	–	–0,517
Стаж работы в системе общего образования	–	–	0,443
Объективные показатели оценки	–	–	–0,442

Итак, первый фактор определяется готовностью личности справляться с напряжением и стрессом, ощущением прямого участия в происходящем, возможности управлять жизнью, что приносит удовольствие от деятельности, т.е. в уверенности, что активные действия приведут к изменениям в жизни, происходящие события способствуют развитию, что, в свою очередь, позволяет при отсутствии гарантий совершать действия и справляться с имеющимся риском, получать удовольствие от профессии, ощущать, что профессия учителя занимает достойное место в обществе, выстраивать хорошие отношения с администрацией, общаться с интересными людьми. Противопоставляется эмоциональной лабильности, аффективному реагированию, снижению эмоционального тонуса, отстраненности, снижению эмоциональной включенности, неточности представлений о профессии при ее выборе, отсутствию веры в возрождение учителя как носителя высокой культуры, наличию плана сменить работу.

2. Положительный полюс второго фактора определяется следующими шкалами: качество знаний при дистанционном обучении (0,705), удовлетворенность дистанционным обучением (0,702), доля дистанционного обучения в основной школе (0,665), самоорганизация при дистанционном обучении (0,651), доля дистанционного обучения в средней школе (0,617), доля дистанционного обучения в начальной школе (0,572). Оппозитом

является возраст ($-0,418$). Следовательно, второй фактор определяется высокой оценкой результатов знаний при дистанционном обучении, наличием мнения, что дистанционное обучение должно занимать большую долю обучения в основной школе, удовлетворенностью от дистанционного обучения, высокой оценкой самоорганизации учащихся при дистанционном обучении, мнением, что дистанционное обучение должно иметь большую долю при обучении как в средней, так и в начальной школе, что связано с более молодым возрастом респондентов.

3. Положительный полюс третьего фактора определяется такими шкалами, как отношение к ЕГЭ ($0,682$), удовлетворенность контролем проведения ЕГЭ ($0,649$), стаж работы в системе общего образования ($0,443$). Опозитом являются следующие шкалы: объективность результатов ЕГЭ ($-0,680$), эффективность мер, направленных на проведение честного ЕГЭ ($-0,517$), объективные показатели оценки ($-0,442$). Таким образом, третий фактор определяется положительным отношением к ЕГЭ, удовлетворенностью учителей контролем проведения ЕГЭ, высоким стажем работы в системе общего образования, что сочетается с низкой оценкой объективности результатов ЕГЭ, эффективности мер, направленных на проведение честного ЕГЭ, мнением, что отсутствие объективных оценок влияет на деятельность учителя.

Особый интерес для настоящего исследования представляет фактор, включающий показатели жизнестойкости и профессионального выгорания. В него вошли показатели «силы», указывающие на социально-психологическую адаптацию учителя в профессии. Данный фактор представлен нами в виде схемы (рисунок 2.12).



Рисунок 2.12 — Фактор «социально-психологическая адаптация в профессии»

Рассматриваемый фактор назван «социально-психологическая адаптация к профессии» на основании данных, выделяемых Э. Ф. Зеером [14; 95; 96], Э. Э. Сыманюк [15; 97], Е. А. Климовым [98]. Показателями адаптации к профессии будут внутренние показатели удовлетворенности и эмоционально-оценочного отношения, что входит в показатели профессионального выгорания и жизнестойкости, а также особенности принятия ценностей профессионального сообщества, что выражается в принятии реформ образования, эмоциональном отношении к профессии, в соответствии профессии ценностной сфере.

Качественный анализ результатов, полученных по данному фактору, показывает, что высокие показатели жизнестойкости и низкие показатели профессионального выгорания обусловлены особенностями восприятия профессии, и позволяет предположить, что все сочетающиеся показатели отношения педагога к профессии объединяет его ценностно-смысловое

отношение к ней. Важно отметить, что сочетание показателей формирует смысл профессиональной деятельности. Раскроем суть выявленных показателей:

- высокий показатель удовлетворенности профессией может быть раскрыт через приверженность профессии; на наш взгляд, он способен показать эмоционально-ценностное отношение к профессии;

- отсутствие в планах смены профессии или места работы тоже отражает смысловое наполнение деятельности и может быть объяснено наличием внутреннего ощущения выбора, желания продолжить развитие в конкретной профессиональной области;

- соответствие содержания профессии представлениям о ней на этапе выбора формирует смыслообразующий компонент деятельности, обеспечивает отсутствие потери смыслов при прохождении адаптации к профессии;

- наличие у педагога мнения, что выбранная им профессия способна обеспечить достойное место в обществе может раскрывать наличие глубокого переживания смысла нахождения в профессии;

- выраженное чувство веры, что учительство возродится как носитель высокой культуры, также способствует формированию смыслового ядра нахождения в профессии;

- включенность в общение с интересными людьми может быть отражением ценностно-смыслового отношения через проживание сопричастности к профессиональному сообществу, через ощущение доступности общения с интересными людьми в профессиональном сообществе;

- наличие хороших отношений с администрацией может ощущаться как отсутствие конфликта, который способствует делению на «я» и «они», что может формировать, с одной стороны, ощущение возможности управлять ситуацией совместно с администрацией, а с другой — лояльность к реформам и принятие вводимых со стороны администрации мер.

На основании сказанного можно сделать вывод, что удовлетворенность профессией, отсутствие в планах сменить место работы, соответствие содержания профессии представлениям о ней на этапе выбора, уверенность педагога в том, что выбранная профессия обеспечивает возможность занять достойное место в обществе, что учительство возродится как носитель высокой культуры, включенность в общение с интересными людьми, наличие хороших отношений с администрацией могут стать основой ценностно-смыслового содержания профессии, при их сформированности будут наблюдаться высокие показатели готовности справляться с напряжением и стрессом. Кроме того, удовлетворенность профессией обеспечивает ощущение прямого участия в происходящем, возможности управлять жизнью (активные действия могут привести к изменениям в жизни), способствует восприятию происходящих событий как способствующих развитию. В то же время, получаемое от профессии удовольствие, препятствует появлению эмоциональной лабильности и отстраненности, характеризуется сохранением интереса и проживанием позитивных чувств, а также эмоциональной включенностью.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На основании проведенного исследования, направленного на изучение особенностей проявления профессионального выгорания и жизнестойкости педагогов, можно сделать ряд заключительных выводов.

В первой части работы нами проведен анализ научной литературы по проблеме изучения выгорания и жизнестойкости у педагогов, результаты которого позволяют говорить, что профессиональный стресс представляет собой многоаспектный феномен, выражающийся в физиологических и психологических реакциях на сложную рабочую ситуацию, оказывает негативное влияние на удовлетворенность жизнью и положительно коррелирует со всеми уровнями профессионального выгорания. Особую группу лиц, наиболее подверженных выгоранию, составляют представители профессий, направленных на взаимодействие с другими людьми, в первую очередь педагоги. Высокие показатели жизнестойкости связаны со способностью успешно осуществлять, профессиональную деятельность, предотвращать угрожающие для трудового процесса ситуации, устанавливать конструктивные отношения, сохранять позитивное восприятие.

Далее было организовано диагностическое исследование жизнестойкости и профессионального выгорания, сопровождаемое подбором диагностических методик, определением участников исследования, составлением анкеты, направленной на изучение особенностей отношения педагогов к системе образования.

Полученные в ходе исследования данные проанализированы с помощью средств математической статистики. Сформированность удовлетворенности профессией, отсутствие в планах смены рабочего места, соответствие содержания профессии представлениям о ней на этапе выбора, наличие у педагога уверенности, что выбранная профессия способна обеспечить достойное место в обществе, что учительство возродится как

носитель высокой культуры, включенность в общение с интересными людьми, наличие хороших отношений с администрацией могут стать основой ценностно-смыслового содержания профессии, при их сформированности у педагогов будут наблюдаться высокие показатели готовности справляться с напряжением и стрессом. Кроме того, удовлетворенность профессией может сформировать чувство непосредственного участия в происходящем, сопровождается ощущением возможности управлять жизнью (активные действия приведут к изменениям в жизни), помогает воспринимать происходящие события как способствующие личностному и профессиональному развитию. При этом удовольствие, получаемое от нахождения в профессии, будет препятствовать появлению эмоциональной лабильности и отстраненности, поможет сохранить интерес и проживание позитивных чувств, обеспечит эмоциональную включенность.

Уровень профессионального выгорания взаимосвязан с уровнем жизнестойкости педагогов по всем диагностируемым показателям. Полученные результаты свидетельствуют о том, что у педагогов с низким уровнем жизнестойкости в большей степени, чем у педагогов со средним и высоким уровнем, выражено профессиональное выгорание. У них чаще наблюдаются потеря интереса, отсутствие позитивных чувств к окружающим, неудовлетворенность, отстраненность, снижение эмоциональной включенности, негативизм и циничность при выстраивании отношений, отрицательная оценка компетентности и результатов собственной деятельности. Сформулированные нами выводы отражают результаты качественного и количественного анализа.

Важно отметить, что нами исследованы особенности профессионального выгорания и жизнестойкости педагогов, а именно проявление изучаемых феноменов в контексте специфики отношения учителей к системе педагогической работы, что являлось целью исследования.

Основная гипотеза исследования, заключающаяся в предположении, что высокий уровень жизнестойкости и низкий риск профессионального

выгорания определяются такими ценностно-смысловыми переживаниями, как принятие реформ образования, эмоциональное отношение к профессии, соответствие профессии ценностной сфере, подтвердилась.

Проверка дополнительной гипотезы выявила что сформированность удовольствия профессией, отсутствие в планах сменить профессию, соответствие содержания профессии представлениям о ней на этапе выбора, наличие мнения у педагога, что выбранная профессия способна обеспечить возможность занять достойное место в обществе, чувство веры, что учительство возродится, как носитель высокой культуры, включенность в общение с интересными людьми, наличие хороших отношений с администрацией, наличие ощущение возможности занять достойное место в обществе может составлять основу ценностно-смыслового содержания профессии, при их сформированности будут наблюдаться высокие показатели готовности справляться с напряжением и стрессом. Удовлетворенность профессией обеспечивает также ощущение прямого участия в происходящем, сопровождается ощущением возможности управлять жизнью, способствует восприятию происходящих событий как способствующих развитию.

Полученные в настоящем исследовании данные могут быть использованы в ходе профессионального становления, при реализации профессионально-психологического потенциала, а также стать основой при составлении программ по профилактике профессионального выгорания и его преодолению.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Freudenberg H. G. Staff Burn-Out // Journal of Social Issues. 1974. Vol. 30, Issue 1. P. 159–165. DOI 10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x.
2. Perlman B., Hartman E. A. Burnout: Summary and Future Research // Human Relations. 1982. Vol. 35, Issue 4. P. 283–305. DOI 10.1177/001872678203500402.
3. Maslach C., Schaufeli W. B., Leiter M. P. Job Burnout // Annual Review of Psychology. 2001. Vol. 52. P. 397–422. DOI 10.1146/annurev.psych.52.1.397.
4. Маслач К. Выгорание: многомерная перспектива. Москва : Изд-во Ин-та психотерапии, 2004. 147 с.
5. Pines A., Aronson E. Career Burnout: Causes and Cures. New York : Free Press, 1988. 257 p.
6. Dierendonck D. V., Schaufeli W. B., Sixma H. J. Burnout Among General Practitioners: A Perspective from Equity Theory // Journal of Social and Clinical Psychology. 1994. Vol. 13, Issue 1. P. 86–100. DOI 10.1521/jscp.1994.13.1.86.
7. Burisch M. In search of theory: Some ruminations on the nature and etiology of burnout // W. B. Schaufeli, C. Maslach, T. Marek (Eds.). Professional burnout: Recent developments in theory and research. Washington : Taylor & Francis, 1993. P. 75–93.
8. Орел В. Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы // Психологический журнал. 2001. Т. 22, № 1. С. 90–101.
9. Бойко В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. Санкт-Петербург : Питер, 1999. 105 с.
10. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва : Наука, 1996. 308 с.
11. Водопьянова Н. Е. Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. 2-е изд. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 338 с.

12. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. Москва : Флинта, 1998. 200 с.
13. Аминов Н. А. Психофизиологические и психологические предпосылки педагогических способностей // Вопросы психологии. 1988. № 5. С.71–77. EDN QSTYRV.
14. Зеер Э. Ф. Теоретико-прикладные основания психологии профессионального развития : монография. Екатеринбург : Изд-во РГППУ, 2015. 193 с.
15. Сыманюк Э. Э. Профессионально обусловленные деструкции педагогов // Мир психологии. 2004. № 3 (39). С. 202–207. EDN LEDVJQ.
16. Maslach C. The Client Role in Staff Burn-Out // Journal of Social Issues. 1978. Vol. 34, Issue 4. P. 111–124. DOI 10.1111/j.1540-4560.1978.tb00778.x.
17. Рассказова Е. И., Леонтьев Д. А. Жизнестойкость как составляющая личностного потенциала // Личностный потенциал: структура и диагностика. Москва : Смысл, 2011. С. 178–209.
18. Александрова Л. А. К концепции жизнестойкости в психологии // Сибирская психология сегодня : сб. науч. тр. Вып. 2 / под ред. М. М. Горбатовой, А. В. Серого, М. С. Ясницкого. Кемерово : Кузбассвуиздат, 2004. С. 82–90.
19. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости // Психология общения. Энциклопедический словарь. Москва : Когито-центр, 2011. С. 535–536.
20. Ильин Е. П. Психология индивидуальных различий. Санкт-Петербург : Питер, 2004. 701 с.
21. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 752 с.
22. Гринберг Дж. Управление стрессом. Санкт-Петербург : Питер, 2004. 496 с.
23. Kobasa S. C. Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness // Journal of Personality and Social Psychology. 1979. Vol. 37, Issue 1. P. 1–11. DOI 10.1037/0022-3514.37.1.1.

24. Мадди С. Р. Теории личности: сравнительный анализ. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 567 с.
25. Макарова Г. А. Синдром эмоционального сгорания // Психотерапия. 2003. № 11. С. 18–20.
26. Орел В. Е., Рукавишников А. А. Исследование влияния факторов рабочей среды на феномен психического выгорания в профессиях социальной сферы // Социальная психология — XXI век : доклады участников конференции (Ярославль, 19 октября 1999 года) : в 2 т. Т. 2 / отв. ред. В. В. Козлов. Ярославль : [б. и.], 1999. С. 164–167. EDN TSSLXZ.
27. Степанова А. Э., Потеряева Е. Л., Семенова В. Н. Особенности влияния профессии на здоровье педагогов // Медицина труда и экология человека. 2022. № 1 (29). С. 68–85. DOI 10.24412/2411-3794-2022-10105. EDN OAIKVX.
28. Хакимова Н. Р., Матлаш В. Д., Григорьева Е. В. Профессиональное выгорание педагогов в условиях цифровизации образования // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2022. № 1 (45). С. 169–174. DOI 10.54509/22203036_2022_1_169. EDN BDKHAP.
29. Кроль Л. Жизнь без выгорания. Как сохранить эмоциональную устойчивость и позаботиться о себе. Москва : Альпина Паблишер, 2023. 224 с.
30. Montero-Marín J. El síndrome de burnout y sus diferentes manifestaciones clínicas: Una propuesta para la intervención // Anestesia Analgesia Reanimación. 2016. Vol. 29, No. 1. 16 p. (In Spanish). URL: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-12732016000100004&lng=en&nrm=iso (дата обращения: 24.04.2024).
31. Лэнгле А. Эмоциональное выгорание с позиции экзистенциального анализа // Вопросы психологии. 2008. № 2. С. 3–16. EDN MXAYLT.
32. Greene G. A Burnt-Out Case. London : William Heinemann Ltd., 1960. 256 p.

33. Maslach C., Leiter M. P. The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it. San Francisco, CA : Jossey-Bass, 1997. 437 p.

34. Maslach C., Jackson S. E., Leiter M. P. Maslach Burnout Inventory: Third edition // C. P. Zalaquett, R. J. Wood (Eds.). Evaluating stress: A book of resources. Scarecrow Press, 2019. P. 191–218.

35. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. Москва : Информ.-изд. дом «Филинь», 1996. 469 с.

36. Абрамов В. А., Алексейчук И. С., Алексейчук А. И. Исследование синдрома эмоционального выгорания на этапе мета обзоров. Ч. 1 // Журнал психиатрии и медицинской психологии. 2008. № 1 (18). С. 117–123.

37. Водопьянова Н. Е. Ресурсное обеспечение противодействия профессиональному выгоранию субъектов труда (на примере специалистов субъект-субъектных профессий) : специальность 19.00.03 «Психология труда. Инженерная психология, эргономика» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук ; Санкт-Петербургский государственный университет. Санкт-Петербург, 2014. 49 с.

38. Уставщикова А. В., Водопьянова Н. Е. Характеристики жизненной позиции как детерминанты профессионального выгорания педагогов // Научные исследования выпускников факультета психологии СПбГУ. 2016. Т. 4. С. 219–225. EDN XDGGON.

39. Schaufeli W. B., Buunk B. P. Burnout: An overview of 25 years of research and theorizing // M. J. Schabracq, J. A. M. Winnubst, C. L. Cooper (Eds.). The Handbook of Work and Health Psychology. John Wiley & Sons, Ltd, 2002. P. 383–425. DOI 10.1002/0470013400.ch19.

40. Водопьянова Н. Е. Профессиональное выгорание и ресурсы его преодоления // Психология здоровья : учебник для вузов / под ред. Г. С. Никифорова. Санкт-Петербург : Питер, 2006. С. 548–573.

41. Ефремов К. Эмоциональное выгорание и как с ним бороться // Социальная педагогика. 2007. № 2. С. 97–110.

42. Kakiashvili T., Leszek J., Rutkowski K. The medical perspective on burnout // International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health. 2013. Vol. 26, Issue 3. P. 401–412. DOI 10.2478/s13382-013-0093-3.

43. Малихова Л. Н. Эмоциональное выгорание педагогов: диагностика и профилактика // Научная инициатива в психологии : межвуз. сб. науч. тр. студ. и молодых ученых / под ред. В. П. Гаврилюка. Курск : Курский государственный медицинский университет, 2020. С. 185–195. EDN VWKPHD.

44. Куликова Т. И. Временная организация деятельности современного учителя как детерминанта его стрессоустойчивости // Организационная психология. 2021. Т. 11, № 2. С. 54–75. EDN PKNEZG.

45. Сухомлинский В. А. Сто советов учителю. Ижевск : Удмуртия, 1981. 296 с.

46. Исследование социально-психологических факторов, способствующих и препятствующих удержанию учителя в профессии / Н. А. Коваль, В. Г. Закирова, Н. А. Уточкин [и др.] // Образование и саморазвитие. 2022. Т. 17, № 3. С. 264–277. DOI 10.26907/esd.17.3.19. EDN ALHQLC.

47. Глушкова Н. И., Борисенко Н. В. К проблеме оказания психологической помощи учителю общеобразовательной школы в условиях социального стресса // Успехи современного естествознания. 2007. № 5. С. 36. EDN IJFKLL.

48. Некоторые клинические аспекты синдрома эмоционального выгорания у педагогов общеобразовательных школ / А. С. Винокурова, Е. В. Катаманова, И. А. Денисова [и др.] // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 3. С. 109. DOI 10.17513/spno.31752. EDN BAVVNJ.

49. Хадарцев А. А., Токарев А. Р., Трефилова И. Л. Профессиональный стресс у преподавателей (обзор литературы) // Вестник новых медицинских технологий. 2019. Т. 26, № 4. С. 122–128. DOI 10.24411/1609-2163-2019-16586. EDN NQHMGC.

50. Степанова А. Э., Потеряева Е. Л., Семенова В. Н. Особенности влияния профессии на здоровье педагогов // Медицина труда и экология человека. 2022. № 1 (29). С. 68–85. DOI 10.24412/2411-3794-2022-10105. EDN OAIKVX.

51. Ронгинская Т. И. Синдром выгорания в социальных профессиях // Психологический журнал. 2002. Т. 23, № 3. С. 85–95. EDN LVLNYC.

52. Винокур В. А. Методика психологической диагностики профессионального «выгорания» в «помогающих» профессиях [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России : электрон. науч. журн. 2010. № 1. URL: http://медпси.рф/npj/archiv_global/2010_1_2/nomer/nomer04.php (дата обращения: 13.08.2023).

53. Грабе М. Синдром выгорания — болезнь нашего времени. Почему люди выгорают и что можно против этого предпринять. Санкт-Петербург : Речь, 2008. 96 с.

54. Орел В. Е., Большакова Т. В. Личностные детерминанты возникновения синдрома психического выгорания у медицинских работников // Экология человека. 2005. № 3. С. 40–43. EDN HRSUED.

55. Корытова Г. С. Профессиональное выгорание как дезадаптивный психозащитный механизм у педагогических работников // Современные проблемы науки и образования. 2007. № 1. С. 132–136. EDN IJFDEZ.

56. Маклаков А. Г., Панкратова В. Г. Адаптационные механизмы личности и профессиональное выгорание учителей общеобразовательных организаций // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. 2022. № 4. С. 312–331. DOI 10.35231/18186653_2022_4_312. EDN MICNTH.

57. Дмитриева Н. В., Напалкова К. А. Профилактика профессионального выгорания у педагогов детских домов // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2019. № 2 (42). С. 109–117. EDN BOIHHY.

58. Тимофеева Т. С., Голубь О. В. Особенности профессионального выгорания учителей (результаты эмпирического исследования) // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2020. № 1 (144). С. 28–31. EDN VKEPFF.

59. Хуснутдинова Р. Р., Коновалова Е. В. Психологические факторы эмоционального выгорания педагогов сельских школ // Человеческий капитал. 2022. № 7 (163). С. 185–193. DOI 10.25629/НС.2022.07.20. EDN BGWUMQ.

60. Магомедханова У. Ш., Якубова А. Б., Гунашева М. А. Синдром профессионального выгорания и его профилактика у учителей начальных классов // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 6 (55). С. 247–250. EDN VKIFEL.

61. Пестов А. В., Бостанджиева Т. М. Влияние эмоционального выгорания педагогов на отношение к образовательной среде всех ее участников [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т. 8, № 1. 10 с. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/25PSMN120.pdf> (дата обращения: 12.03.2023).

62. Аракельян А. А., Мефодьева А. А. Профилактика синдрома профессионального выгорания педагогов // Актуальные проблемы социальной истории, философии и социальной работы : Двадцать четвертые всероссийские научные чтения : тез. докл. и сообщений науч.-теорет. конф. (Новочеркасск, 20–21 апреля 2023 года). Новочеркасск : «Лик», 2023. С. 106–108. EDN HQZUHH.

63. Волкова Т. В., Котович Т. Т. Профессиональное выгорание педагогов ДОО. Навигатор диагностики, профилактики профессионального выгорания и психологической помощи педагогу // Современное дошкольное образование: теория и практика. 2021. № 9. С. 2–17. EDN WJDVEO.

64. Глушкова Н. И., Борисенко Н. В. К проблеме оказания психологической помощи учителю общеобразовательной школы в условиях социального стресса // Успехи современного естествознания. 2007. № 5. С. 36. EDN IJFKLL.

65. Гукаленко О. В. Развитие эмоционального интеллекта будущих учителей как инструмент повышения качества высшего педагогического образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 6 (88). С. 33–42. DOI 10.24412/2224-0772-2022-88-33-42. EDN OSSEJY.

66. Заминова И. П. Профилактика профессионального выгорания сертифицированного педагога // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2014. № 4. С. 16–19. EDN TPXVNN.

67. Коршунова С. А., Бутова Л. А. Профилактика синдрома профессионального выгорания педагогов // Проблема профессиональной дезадаптации в условиях современных социальных вызовов : материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Липецк, 15 октября 2021 года). Липецк : Липецкий гос. пед. ун-т им. П. П. Семенова-Тян-Шанского, 2021. С. 199–203. EDN IEDMUV.

68. Стрюкова Г. А. Профилактика профессионального выгорания: психологическое просвещение педагогов по проблемам самоактуализации // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. Т. 7, № 6. С. 3. EDN MWZEGC.

69. Условия и механизмы профилактики синдрома эмоционального профессионального выгорания педагогов средней и высшей школы / Л. И. Григорова, А. В. Меньшова, Е. Б. Звонарева [и др.] // Перспективы науки. 2021. № 10 (145). С. 60–63. EDN DGNDYY.

70. Фадеева М. В., Малышев С. Р. Профилактика профессионального выгорания педагогического работника на начальном этапе работы в образовательном учреждении // Мир, открытый детству : материалы III Всерос. науч.-практ. конф. (Екатеринбург, 23 мая 2022 года). Екатеринбург : УрГПУ, 2022. С. 78–81. EDN HRIUZA.

71. Chan D. W. Hardiness and its role in the stress-burnout relationship among prospective Chinese teachers in Hong Kong // Teaching and Teacher Education. 2003. Vol. 19, Issue 4. P. 381–395. DOI 10.1016/S0742-051X(03)00023-4.

72. Богомаз С. А., Баланев Д. Ю. Жизнестойкость как компонент инновационного потенциала человека // Сибирский психологический журнал. 2009. № 32. С. 23–28. EDN KVVYJB.

73. Ванакова Г. В. Жизнестойкость как социальная и психологическая проблема личности // Среднее профессиональное образование. 2013. № 11. С. 46–49. EDN RQRPKJ.

74. Ванакова Г. В. Приемы, способствующие выработке коммуникативных качеств личности как индикатора жизнестойкости // Среднее профессиональное образование. 2014. № 6. С. 9–13. EDN SHBWYR.

75. Ермолаева М. В. Структура психологических ресурсов персонала организации // Управление научно-техническими проектами : материалы Третьей Междунар. науч.-техн. конф. (Москва, 05 апреля 2019 года). Москва : МГТУ имени Н. Э. Баумана, 2019. С. 166–169. EDN FSYGDA.

76. Калинина Н. В. Формирование жизненной стойкости личности в подростковом и юношеском возрасте // Стратегии формирования антикризисного поведения подростков и молодежи : сб. науч.-метод. тр. / под ред. М. И. Лукьяновой. Ульяновск : УИПКПРО, 2001. С. 35–49.

77. Рассказова Е. И. Экзистенциальное и психологическое измерения жизнестойкости // Вопросы психологии. 2015. № 4. С. 101–108. EDN VODCNB.

78. Безбородова Л. А. Жизнестойкость как ресурс педагогической работы учителя в процессе реализации инклюзивного образования // Наука и школа. 2020. № 4. С. 83–88. DOI 10.31862/1819-463X-2020-4-83-88. EDN MLQCQV.

79. Безносков С. П. Профессиональная деформация личности. Санкт-Петербург : Речь, 2008. 371 с.

80. Куликова Т. И. Взаимосвязь жизнестойкости и стрессоустойчивости учителей с разным стажем работы // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2021. № 2. С. 157–171. DOI 10.18384/2310-7235-2021-2-157-171. EDN GOMOJQ.

81. Ледовская Т. В. Совладающее поведение педагога: ресурсный подход // Научно-педагогическое обозрение. 2022. № 5 (45). С. 180–189. DOI 10.23951/2307-6127-2022-5-180-189. EDN LNYJAL.

82. Психологические ресурсы проектной деятельности учителей, включенных в предметные олимпиады / Н. В. Маркина, И. В. Выбойщик, Е. С. Первухина [и др.] // Психология. Психофизиология. 2021. Т. 14, № 2. С. 27–37. DOI 10.14529/jpps210203. EDN SJSSMQ.

83. Музалева Д. А., Абрамова Н. Н. Развитие профессиональной жизнестойкости педагога в историческом контексте // Научные исследования XXI века. 2021. № 6 (14). С. 293–297. EDN JWSOSB.

84. Попов Е. А. Социальные функции сельского учителя (на примере Алтайского края и Республики Алтай) // Социологический журнал. 2021. Т. 27, № 4. С. 169–188. DOI 10.19181/socjour.2021.27.4.8650. EDN CMLTKY.

85. Торкаченко Ю. В. Жизнестойкость как внутриличностный ресурс здоровья и психологического благополучия учителя // Психолого-педагогический поиск. 2021. № 4 (60). С. 217–229. DOI 10.37724/RSU.2021.60.4.020. EDN VBNNFM.

86. Торкаченко Ю. В. Жизнестойкость учителя как внутриличностный ресурс профессионального развития // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2021. № 201. С. 178–186. DOI 10.33910/1992-6464-2021-201-178-186. EDN SQIFIN.

87. Форманюк Т. В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопросы психологии. 1994. № 6. С. 57–64.

88. Иванова Т. Ю. Теория сохранения ресурсов как объяснительная модель возникновения стресса // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. Т. 10, № 3. С. 119–135. EDN SHBFZD.

89. Полякова О. Б. Специфика жизнестойкости психологов и педагогов с профессиональными деформациями (выгоранием) // Известия Уральского

федерального университета. Серия 3: Общественные науки. 2016. Т. 11, № 4 (158). С. 82–91. EDN UVTZNO.

90. Володина Т. В. Взаимосвязь жизнестойкости и эмоционального выгорания у педагогов общеобразовательных школ // Современные проблемы науки и образования. 2011. № 6. С. 259. EDN OQNLIJ.

91. Жизнестойкость и психологическая безопасность педагога в образовательной среде / Е. А. Шмелева, П. А. Кисляков, Н. И. Кольчугина [и др.] // Образование и наука. 2022. Т. 24, № 9. С. 143–173. DOI 10.17853/1994-5639-2022-9-143-173. EDN ONFLKR.

92. Maddi S. R., Kobasa S. C. The hardy executive: Health under stress. Homewood : Dow-Jones Irwin, 1984. 131 p.

93. Maddi S. R., Khoshaba D. M. HardiSurvey III-R: Test development and internet instruction manual. Irvine, CA : Hardiness Institute, 2001. 92 p.

94. Осин Е. Н., Рассказова Е. И. Краткая версия теста жизнестойкости: психометрические характеристики и применение в организационном контексте // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2013. № 2. С. 147–165. EDN QCTPYN.

95. Зеер Э. Ф. Кризисы профессионального становления личности // Психологический журнал. 1997. Т. 18, № 6. С. 28–36.

96. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Академия, 2009. 378 с.

97. Сыманюк Э. Э. Психология профессионально обусловленных кризисов. Москва : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2004. 319 с. EDN QXIYJJ.

98. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 5-е изд., стер. Москва : Академия, 2012. EDN QYEYSD.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

(справочное)

КЛАССИФИКАЦИЯ МОДЕЛЕЙ ВЫГОРАНИЯ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ КОНЦЕПТУАЛЬНОГО ПОДХОДА

Таблица А.1 — Классификация моделей выгорания в зависимости от концептуального подхода

Концептуальный подход	Тип модели	Автор	Описание	Достоинство	Недостаток, ограничение
Содержательный	Однофакторная	A. M. Pines, E. Aronson	Состояние физического, психического (умственного), прежде всего эмоционального, истощения (составляющего центральное ядро выгорания), детерминированного длительным пребыванием субъекта в эмоционально насыщенных, интенсивных ситуациях общения	Вызванные ситуациями эмоционально напряженного общения и взаимодействия, можно экстраполировать на все профессиональные сферы	Отождествление с состояниями хронической усталости, стресса (дистресса) и депрессии, которые являются все же психическими состояниями иного рода
		A. Shirom	Комбинацией физического, эмоционального и когнитивного истощения, но главным, системообразующим его компонентом является эмоциональное истощение. Дополнительные же компоненты являются прямым следствием копинг-поведения при стрессе, ведущего к деперсонализации или к собственно когнитивно-эмоциональному выгоранию, выражающемуся в возникающей редукции личных достижений		
	Двухфакторная	D. Direndock, W. Schaufelli, H. Sixsma	Двумерный конструкт, включающий компоненты эмоционального истощения (аффективный компонент) и деперсонализации (установочный компонент). Аффективный компонент относится к сфере жалоб на здоровье,	Возможность распространения на различные профессиональные группы	Дублирование традиционной модели Маслач с исключением (объединением) одного

Продолжение таблицы А.1

Концептуальный подход	Тип модели	Автор	Описание	Достоинство	Недостаток, ограничение
			самочувствие, нервное напряжение и эмоциональное изнеможение. Установочный компонент, деперсонализация, проявляется посредством изменения отношения либо к тем, кому адресован труд (например, пациенты, ученики, студенты, клиенты и т. п.), либо на себя	То же	из «традиционных» компонентов выгорания или объединением некоторых из них
	Трехфакторная	C. Maslach, S. Jackson	Трехмерное образование, состоящее из эмоционального истощения, деперсонализации (цинизма) и редукции личных достижений (сниженной профессиональной эффективности)	Признана классической в исследовании и понимании феномена выгорания, отражает и специфику труда социномических профессий	Ограничение в применении к различным профессиональным направлениям
	Четырехфакторная	E. F. Iwanicki, R. L. Schwab	Компоненты: эмоциональное истощение, деперсонализация, редуцированные персональные достижения; четвертый фактор является сочетанием двух из трех факторов	Обнаружено разделение деперсонализации на фактор, связанный с работой, и фактор, связанный с учеником	Акцентирует внимание на работниках педагогической сферы
Процессный	Трехфазная	В. В. Бойко	Составлена на основе модели общего адаптационного синдрома Е. Г. Селье. Последовательное прохождение трех фаз: напряжение → резистенция → истощение.	Использование модели Г. Селье как базиса дает четкое представление	—

Продолжение таблицы А.1

Концептуальный подход	Тип модели	Автор	Описание	Достоинство	Недостаток, ограничение
			Каждой фазе соответствует свой симптом	о динамике, основываясь на реакции на стресс и формировании адаптации к нему	
	Четырехстадийная	B. Perlman, E. A. Hartman	Составляющие: эмоциональное истощение, деперсонализация, сниженная рабочая продуктивность. Модель включает четыре последовательные стадии: 1) несоответствие между навыками, компетентностью и условиями труда работника; 2) переживание стресса; 3) проявление физиологических, поведенческих и других реакций на стресс; 4) физическое и эмоциональное истощение и переживание субъективного неблагополучия	Полный цикл профессионального выгорания, попытка уйти от профессиональных сфер и прогнозировать выгорание у сотрудников различных профессий	—
	Пятистадийная	R. Veninga, J. Spradley	Последовательное прохождение пяти стадий: медовый месяц → недостаток топлива → хронические симптомы → кризис → пробивание стены	Описание всего процесса выгорания от крайне положительных до крайне отрицательных проявлений без привязки к профессиональным сферам	—

Примечание — составлено автором на основе анализа научной литературы.

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

(обязательное)

АНКЕТА

0. В каком регионе вы проживаете?

[1] Свердловская область.

[2] Другой регион.

1. Где вы учились в школе?

[1] В сельской местности.

[2] В рабочем поселке, малом или среднем городе.

[3] В крупном городе (с населением свыше 150 тыс.).

[4] В областном (краевом) центре.

[5] В столицах союзных республик.

2. Почему вы выбрали профессию учителя?

[1] Хотелось получить высшее образование.

[2] Всегда любил(-а) детей.

[3] Увлекался(-ась) предметом, который сейчас преподаю.

[4] Чувствовал(-а) призвание к работе учителя.

[5] По примеру любимого учителя.

[6] О семейной традиции.

[7] По совету друзей и знакомых.

[8] Случайно.

[9] Настояли родители.

3. Довольны ли вы своей профессией?

[1] Профессия мне совершенно не нравится.

[2] Скорее не доволен.

[3] Профессия не хуже и не лучше других.

[4] В основном доволен.

[5] Доволен, профессия мне нравится.

4. Хотели бы вы, чтобы кто-нибудь из ваших детей стал учителем?

[1] Да.

[2] Нет.

[3] Трудно сказать.

5. Вы ответили, что не хотели бы, чтобы кто-нибудь из ваших детей стал учителем. Почему? _____

6. Входит ли в ваши планы в ближайшие 3–5 лет сменить работу?

[1] Нет, не входит.

[2] Собираюсь перейти в другую школу.

[3] Собираюсь перейти в учреждение дополнительного образования.

[4] Собираюсь уйти преподавать в техникум, НПО.

[5] Собираюсь вообще сменить сферу деятельности.

7. Если вы уже решили или склоняетесь к тому, чтобы уйти из школы, то по каким причинам?

[1] Из-за ненормированного рабочего дня, который не оставляет времени на семью, личную жизнь.

[2] Зарботок ниже, чем хотелось бы.

[3] Здоровье не позволяет работать в школе.

[4] Не могу больше работать с детьми, очень тяжело.

[5] Не устраивает, что рост профессионального мастерства никак не меняет статуса, зарплаты, престижа учителя.

[6] В школе нет условий для свободного творчества.

[7] Не сложились отношения с администрацией.

8. Давно ли вы работаете в данной школе?

[1] Работаю первый год.

[2] 2–3 года.

[3] 4–8 лет.

[4] 9–13 лет.

[5] 14–18 лет.

[6] Свыше 18 лет.

9. Как вы оказались в этой школе?

[1] Когда-то сам(-а) здесь учился(-ась).

[2] По распределению после вуза.

[3] Пригласили знакомые учителя (завуч, директор).

[4] Живу поблизости.

[5] Слышал(-а), что это хорошая школа, поэтому устроился(-ась) сюда.

10. Можете ли вы сегодня сказать, насколько точно представляли свою профессию, когда ее выбирали?

[1] Оказалось, что представлял(-а) ее довольно точно.

[2] В чем-то ошибался(-ась), в чем-то нет.

[3] Оказалось, что представлял(-а) ее совершенно не такой, какая она есть.

11. Оцените возможности вашей профессии по сравнению с другими в отношении:

А. Проявления своих способностей, творческой самореализации в труде.

[1] Меньше.

[2] Такие же.

[3] Больше.

Б. Проявления самостоятельности свободы в профессиональной деятельности.

[1] Меньше.

[2] Такие же.

[3] Больше.

В. Материальной обеспеченности.

[1] Меньше.

[2] Такие же.

[3] Больше.

Г. Устройства личной жизни.

[1] Меньше.

[2] Такие же.

[3] Больше.

Д. Наличия свободного времени.

[1] Меньше.

[2] Такие же.

[3] Больше.

Е. Служебного продвижения, деловой карьеры.

[1] Меньше.

[2] Такие же.

[3] Больше.

Ж. Возможности общения с интересными людьми.

[1] Меньше.

[2] Такие же.

[3] Больше.

И. Возможности занять достойное место в обществе.

[1] Меньше.

[2] Такие же.

[3] Больше.

К. Разнообразие ситуаций, их нестандартности.

[1] Меньше.

[2] Такие же.

[3] Больше.

12. Если бы у вас была сейчас возможность выбрать работу по своему желанию, то какую из перечисленных ниже вы бы выбрали? (*Отметьте не более двух вариантов.*)

[1] Дающую возможность больше зарабатывать.

[2] Творческую, интересную, заставляющую постоянно совершенствоваться.

[3] Трудно сказать.

[4] Сложную, ответственную работу, связанную с руководством людьми.

[5] Работу, дающую возможность общения с широким кругом людей.

[6] Дающую возможность быть на виду, достичь определенного общественного положения, известности.

- [7] Спокойную, не требующую особого напряжения сил.
- [8] Работу, где тобой никто не командует, все решаешь сам, успех зависит только от тебя.

[9] Работу, не требующую особой самостоятельности, под компетентным руководством.

13. Что представляется вам наиболее ценным из того, что удалось достичь в вашей личной жизни? *(Отметьте не более двух вариантов.)*

- [1] Успех в работе.
- [2] Хорошее образование.
- [3] Государственные награды (ордена, медали), почетные звания.
- [4] Материально обеспеченная жизнь.
- [5] Хорошие друзья.
- [6] Уважение товарищей по работе.
- [7] Способность к познанию нового.
- [8] Самостоятельность в суждениях и поступках.
- [9] Уверенность в своих силах, возможностях.
- [10] Жизненная мудрость.
- [11] Хорошая семья, любовь детей, близких.

14. Где вы чувствуете себя наиболее уверенно, спокойно, свободно?

- [1] На работе.
- [2] В семье.
- [3] В общении с искусством.
- [4] В любительских занятиях (шитье, кулинария, садоводство и т. д.).
- [5] В общении с друзьями.

15. Согласны ли вы с мнением, что «работа — главное в жизни»?

- [1] Безусловно, это так.
- [2] Пожалуй, это так.
- [3] Трудно сказать.
- [4] Вряд ли это так.
- [5] Безусловно, нет.

16. Постарайтесь выбрать из предложенных характеристик личности наиболее важные, ценные по вашему мнению. (*Укажите несколько вариантов.*)

- [1] Воспитанность, хорошие манеры, вежливость.
- [2] Высокие притязания, постановка целей, требующих максимального напряжения сил.
- [3] Жизнерадостность.
- [4] Дисциплинированность, исполнительность.
- [5] Способность к самостоятельным действиям.
- [6] Непримируемость к собственным недостаткам.
- [7] Образованность, широта знаний, высокая общая культура.
- [8] Ответственность.
- [9] Умение здраво и логично мыслить.
- [10] Смелость в отстаивании своего мнения.
- [11] Твердая воля.
- [12] Терпимость к чужим ошибкам и заблуждениям.
- [13] Умение понять чужую точку зрения, уважать чужие вкусы и обычаи.
- [14] Честность.
- [15] Трудолюбие.
- [16] Чуткость, заботливость.

17. Какие проблемы вас сегодня больше всего беспокоят? (*Можно указать несколько вариантов.*)

- [1] Материальные затруднения.
- [2] Жилье.
- [3] Здоровье.
- [4] Желание создать семью.
- [5] Воспитание своих детей.
- [6] Условия для культурного развития, хорошего отдыха.
- [7] Необходимость искать другую работу.
- [8] Отношения с администрацией.
- [9] Отношения с коллегами.

[10] Профессиональный рост.

18. Исходя из вашего опыта, знания школьной жизни, подумайте, какому учителю труднее всего в школе сегодня?

[1] Мягкому, уступчивому.

[2] Властному, требовательному.

[3] Пытающемуся искать новое, непривычное, постоянно экспериментирующему.

[4] Предпочитающему опробованные, устоявшиеся методы и приемы работы.

[5] Отвергающему дистанцию между учителем и учеником.

[6] Сохраняющему дистанцию между учителем и учеником.

[7] Дисциплинированному, исполнительному.

[8] Независимому, самостоятельному, инициативному.

[9] Терпимому к максималистским, незрелым взглядам, мнениям учеников.

[10] Активно борющемуся с максималистскими, незрелыми мнениями, взглядами учеников.

19. В чем вы как учитель видите свое предназначение для ваших учеников?

[1] Формирование жизненно необходимых практических навыков.

[2] Формирование культуры мышления.

[3] Обретение учащимися современного взгляда на мир.

[4] Формирование самосознания ученика.

[5] Развитие его эстетических чувств.

[6] Приобщение к истории науки и культуры.

[7] Воспитание нравственности.

20. Как чаще всего складываются ваши отношения? (В каждой строчке отметьте вариант, соответствующий вашему ответу.)

	Отношения хорошие, полное взаимопонимание	Пытаемся, по возможности, понять друг друга	Трудно избежать конфликтных отношений	Взаимное непонимание, отчуждение
[1] С учениками:				
[2] С родителями:				
[3] С коллегами:				
[4] С администрацией:				
[5] В семье:				

21. Что, на ваш взгляд, в первую очередь должна дать школа ученику?
(Отметьте только одно суждение.)

- [1] Прочные знания.
- [2] Высокую культуру.
- [3] Разностороннее развитие способностей.
- [4] Хорошую подготовку для поступления в институт.
- [5] Хорошую профессиональную подготовку.

22. Когда говорят о какой-либо профессии, в сознании человека возникают разные ассоциации. Попробуйте, не относясь к заданию слишком серьезно, выбрать из указанных определений те, с которыми больше всего ассоциируется профессия учителя.

- [1] Белка в колесе.
- [2] Ваятель.
- [3] Помощник.
- [4] Актер.
- [5] Экспериментатор.
- [6] Друг.
- [7] Утешитель.
- [8] «Человек в футляре».
- [9] Дон-Кихот.
- [10] Наставник.
- [11] Сизиф.
- [12] Садовник.
- [13] Смотритель.
- [14] Громкоговоритель.

23. Какие представления об учителе сложились сегодня, по вашему мнению, в среде самих учителей и в широком общественном мнении? (Отметьте варианты, совпадающие с вашим мнением, сначала в первой колонке, затем во второй).

I В учительской среде	Учитель — это человек...	II В широком общественном мнении
[1]	высокой культуры	[1]
[2]	уважающий в ученике человека	[2]
[3]	безапелляционный в своих суждениях	[3]
[4]	творчески относящийся к делу	[4]
[5]	безразличный к детям	[5]
[6]	бескорыстный, самоотверженный	[6]
[7]	боящийся всего нового	[7]
[8]	самокритичный, требовательный к себе	[8]
[9]	беззащитный	[9]
[10]	самостоятельно мыслящий	[10]
[11]	обладающий чувством собственного достоинства	[11]

24. Чья оценка вашей работы для вас наиболее важна и вы склонны к ней прислушиваться? (*Выберите один вариант ответа.*)

- [1] Учеников.
- [2] Родителей.
- [3] Учительского коллектива своей школы.
- [4] Директора школы.
- [5] Учителей других школ.

25. Как вы полагаете, какую роль в повышении авторитета учителя играют сегодня печать, радио, телевидение, интернет?

- [1] Активно способствуют повышению авторитета.
- [2] Практически не влияют на авторитет учителя.
- [3] Не способствуют, более того, дискредитируют деятельность учителя.

26. Вы, конечно, знаете о том, какую роль в духовном развитии народа играли в России учителя. Что вы думаете о роли учительства в наше время?

- [1] Следует высоко оценить роль учителя в духовном развитии народа.
- [2] В наше время учитель практически ничем не отличается по уровню духовной культуры от большинства представителей других профессий.
- [3] Сейчас другая эпоха, другой образ жизни, зачем нам брать традиции, которым нет места в современности.

[4] Сейчас, чтобы стать подлинным носителем духовной культуры, одного педагогического образования мало.

[5] Затрудняюсь ответить.

27. Верите ли вы в возможность возрождения учительства в качестве подлинного носителя высокой культуры?

[1] Верю.

[2] Не верю.

[3] Затрудняюсь ответить.

28. Что в первую очередь надо сделать нашему обществу, чтобы вернуть учителю утраченные позиции в духовном развитии народа?

[1] Дать учителю больше свободного времени.

[2] Кардинально изменить систему материального стимулирования труда учителя.

[3] Перейти на подготовку учителя по программе магистратуры.

[4] «Раскрепостить» учителя в школе, дать свободу творчества.

29. На протяжении жизни у людей могут меняться взгляды, пересматриваться ценности, формироваться новые идеалы. Что вы могли бы в настоящий момент сказать о себе?

[1] Понял, что не так жил, не то делал.

[2] Старые представления о жизненных ценностях разрушились, новых пока нет.

[3] Пытаюсь найти себя.

[4] Только сейчас понял, во имя чего стоит жить.

[5] Система моих ценностей и взглядов не изменилась.

[6] Затрудняюсь сказать.

30. Можете ли вы сказать о себе, что вам интересно жить?

[1] Да, конечно.

[2] Пожалуй, да.

[3] Трудно сказать.

[4] Скорее нет.

[5] Определенно нет.

31. Из каких источников вы узнаете о предстоящих изменениях в системе общего образования? *(Можно указать несколько вариантов.)*

[1] Из газет.

[2] Радио.

[3] ТВ.

[4] Интернет-ресурсы.

[5] От коллег.

[6] На совещаниях по проблемам образования.

[7] На курсах повышения квалификации.

32. Насколько вы информированы о принятых программах по развитию образования?

[1] Хорошо знаком.

[2] Знаком с основными положениями.

[3] Мне о них неизвестно.

33. Насколько содержание образования, по-вашему, нуждается в обновлении?

[1] Необходимо менять кардинально.

[2] Изменения должны носить частичный характер.

[3] Менять ничего не надо.

34. Укажите факторы, отрицательно влияющие на уровень образовательных результатов. *(Можно выбрать несколько вариантов.)*

[1] Неэффективная организация учебного процесса.

[2] Слабая заинтересованность родителей в качестве образования детей.

[3] Недостаточный профессиональный уровень учителей.

[4] Неэффективное руководство системой образования.

[5] Недостаточное учебно-методическое и информационное обеспечение образовательной программы.

[6] Низкий уровень способностей и заинтересованности учащихся.

[7] Необъективность оценки уровня образовательных результатов.

[8] Недостаточное материально-техническое обеспечение образовательной программы.

35. Каково ваше отношение к отчетности, составляемой учителями по требованию руководителей разных уровней?

[1] Она необходима в том виде, в каком существует.

[2] Она необходима, но ее надо уменьшить.

[3] Отчетность должна быть только по итогам учебного года по успеваемости.

36. Каким образом составление отчетов влияет на вашу работу? (*Можно указать несколько вариантов.*)

[1] Позволяет систематизировать полученные результаты.

[2] Позволяет сделать полученные результаты более ощутимыми, конкретными.

[3] Позволяет более четко планировать.

[4] Отнимает время, которое можно было бы потратить на выполнение конкретной работы.

[5] Мешает сосредоточиться на содержании самой работы.

37. Как часто вашу школу проверяют контрольно-надзорные органы?

[1] Почти каждый месяц.

[2] 2–3 раза в год.

[3] Не чаще 1 раза в год.

[4] Ничего про это не знаю.

38. Ваше отношение к электронным журналам (дневникам).

[1] Польза окупает все затраты.

[2] Пользы меньше, затрат больше.

[3] Одни дополнительные затраты.

39. На ваш взгляд, дистанционная форма не снижает качество обучения?

[1] Да.

[2] Нет.

40. Оцените степень самоорганизации учащихся при дистанционном обучении (1 — низкая, 10 — высокая):

[1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10]

41. Оцените степень качества знаний, полученных при дистанционном обучении (1 — низкая, 10 — высокая):

[1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10]

42. Оцените степень удовлетворения, получаемого вами, при дистанционной форме обучения (1 — низкая, 10 — высокая):

[1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10]

43. Возникала ли у учащихся в процессе дистанционного обучения потребность в дополнительном общении с преподавателем?

[1] Часто.

[2] Иногда.

[3] Никогда.

44. Обозначьте основные особенности дистанционной формы обучения.
(Можно указать несколько вариантов.)

[1] Дает возможность учета особенностей и интересов учащихся

[2] Позволяет использовать в образовательном процессе новейшие достижения информационных и телекоммуникационных технологий

[3] Предоставляет равные возможности получения образования независимо от места проживания, состояния здоровья и т. п.

[4] Отсутствие возможности очного общения между обучающимися и преподавателем

[5] Требуется жесткая дисциплина, так как результат обучения напрямую зависит от самостоятельности и сознательности учащегося

[6] Необходим постоянный доступ к источникам информации с хорошей технической оснащённостью

[7] Недостаточная возможность формирования практических навыков

[8] Другое: _____

45. Какова, на ваш взгляд, должна быть доля дистанционного обучения в основной деятельности по реализации общеобразовательных программ в школе?

	Начальная школа	Основная школа	Средняя школа
[1] Более половины времени обучения			
[2] Менее половины времени обучения			
[3] Незначительная часть времени обучения			
[4] Дистанционной формы обучения не должно быть			

46. Считаете ли вы, что ваша школа оснащена всем необходимым учебным оборудованием для эффективного преподавания вашего предмета?

[1] Да.

[2] Недостаточно

[3] Нет.

47. Устраивает ли вас качество программ повышения квалификации, которые вы проходили?

[1] Полностью устраивает, узнаю много полезного.

[2] Частично не устраивает (*укажите, что именно*): _____

[3] Бесполезная трата времени.

48. Каких знаний вам не хватает для профессионального роста? (*Можно указать несколько вариантов.*)

[1] В предметной области.

[2] В методике преподавания.

[3] Современных информационных технологий.

[4] Знаний психологии детского и подросткового возраста.

49. Каково ваше отношение к участию родителей в организации учебно-воспитательного процесса в школе?

[1] Обязательно привлекать к разным видам деятельности.

[2] Использовать их помощь для материального обеспечения.

[3] Привлекать только в отдельных случаях.

[4] Их вмешательство в учебный процесс недопустимо.

50. Приходилось ли вам заниматься профессиональной ориентацией учащихся?

[1] Да, постоянно.

[2] Иногда приходится заниматься.

[3] Нет, это дело родителей.

51. На ваш взгляд, начиная с какого класса целесообразно проводить мероприятия по профессиональной ориентации школьников?

[1] С 5–6 класса.

[2] С 7–8 класса.

[3] В 9–11 классе.

52. На ваш взгляд, в какой мере реализуется программа дополнительного обучения учащихся с учетом их профессиональной ориентации?

[1] В полной мере.

[2] Не более чем на 60%.

[3] Менее чем на 30%.

[4] Никак не реализуется.

53. Оцените вашу готовность к проведению занятий по профессиональной ориентации школьников? *(Выберите одно утверждение.)*

[1] Готов в полной мере.

[2] Готов примерно на 60%.

[3] Готов менее чем на 30%.

[4] Не готов совсем.

54. Являетесь ли вы классным руководителем?

[1] Да.

[2] Нет.

55. Как участие ребенка в общественно-полезной деятельности и волонтерском движении влияет на качество освоения им основной образовательной программы?

[1] Расширяет его кругозор и оказывает положительное влияние.

[2] Никак не влияет.

[3] Вступает в конфликт с основной образовательной программой, мешает учебе.

ПРИЛОЖЕНИЕ В

(обязательное)

ОСОБЕННОСТИ РАСПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАСТНИКОВ ПО ГРУППАМ

ВОВЛЕЧЕННОСТЬ

Таблица В.1 — Соотношение семейного положения и уровня вовлеченности

Уровень вовлеченности		Семейное положение				Всего
		Не замужем	Разведена	Вдова	Замужем	
Низкий	Количество человек	44	36	13	121	214
	Процент	33,1	28,6	25,5	23,1	25,7
Средний	Количество человек	71	73	31	325	500
	Процент	53,4	57,9	60,8	62,0	60,0
Высокий	Количество человек	18	17	7	78	120
	Процент	13,5	13,5	13,7	14,9	14,4

Таблица В.2 — Соотношение наличия детей и уровня вовлеченности

Уровень вовлеченности		Наличие детей				Всего
		Нет	Один	Два	Три и более	
Низкий	Количество человек	57	71	74	12	214
	Процент	33,1	25,2	23,1	20,3	25,7
Средний	Количество человек	97	169	197	37	500
	Процент	56,4	59,9	61,4	62,7	60,0
Высокий	Количество человек	18	42	50	10	120
	Процент	10,5	14,9	15,6	16,9	14,4

Таблица В.3 — Соотношение занимаемой должности и уровня вовлеченности

Уровень вовлеченности		Должность	
		Учитель старших классов	Учитель младших классов
Низкий	Количество человек	75	139
	Процент	23,8	26,8
Средний	Количество человек	192	308
	Процент	61,0	59,3
Высокий	Количество человек	48	72
	Процент	15,2	13,9

КОНТРОЛЬ

Таблица В.4 — Соотношение семейного положения и уровня контроля

Уровень контроля		Семейное положение				Всего
		Не замужем	Разведена	Вдова	Замужем	
Низкий	Количество человек	32	38	15	123	208
	Процент	24,1	30,2	29,4	23,5	24,9
Средний	Количество человек	84	80	35	361	560
	Процент	63,2	63,5	68,6	68,9	67,1
Высокий	Количество человек	17	8	1	40	66
	Процент	12,8	6,3	2,0	7,6	7,9

Таблица В.5 — Соотношение наличия детей и уровня контроля

Уровень контроля		Наличие детей				Всего
		Нет	Один	Два	Три и более	
Низкий	Количество человек	43	70	83	12	208
	Процент	25,0	24,8	25,9	20,3	24,9
Средний	Количество человек	108	191	218	43	560
	Процент	62,8	67,7	67,9	72,9	67,1
Высокий	Количество человек	21	21	20	4	66
	Процент	12,2	7,4	6,2	6,8	7,9

Таблица В.6 — Соотношение занимаемой должности и уровня контроля

Уровень контроля		Должность	
		Учитель старших классов	Учитель младших классов
Низкий	Количество человек	142	72
	Процент	27,4	22,4
Средний	Количество человек	338	227
	Процент	65,1	70,5
Высокий	Количество человек	39	23
	Процент	7,5	7,1

ПРИНЯТИЕ РИСКА

Таблица В.7 — Соотношение семейного положения и уровня принятия риска

Уровень принятия риска		Семейное положение				Всего
		Не замужем	Разведена	Вдова	Замужем	
Низкий	Количество человек	24	20	5	47	96
	Процент	18,0	15,9	9,8	9,0	11,5
Средний	Количество человек	82	82	32	334	530
	Процент	61,7	65,1	62,7	63,7	63,5
Высокий	Количество человек	27	24	14	143	208
	Процент	20,3	19,0	27,5	27,3	24,9

Таблица В.8 — Соотношение наличия детей и уровня принятия риска

Уровень принятия риска		Наличие детей				Всего
		Нет	Один	Два	Три и более	
Низкий	Количество человек	23	31	36	6	96
	Процент	13,4	11,0	11,2	10,2	11,5
Средний	Количество человек	113	182	193	42	530
	Процент	65,7	64,5	60,1	71,2	63,5
Высокий	Количество человек	36	69	92	11	208
	Процент	20,9	24,5	28,7	18,6	24,9

Таблица В.9 — Соотношение занимаемой должности и уровня принятия риска

Уровень принятия риска		Должность	
		Учитель старших классов	Учитель младших классов
Низкий	Количество человек	69	32
	Процент	13,3	9,9
Средний	Количество человек	322	219
	Процент	62,0	68,0
Высокий	Количество человек	128	71
	Процент	24,7	22,0

ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ

Таблица В.10 — Соотношение семейного положения и уровня жизнестойкости

Уровень жизнестойкости		Семейное положение				Всего
		Не замужем	Разведена	Вдова	Замужем	
Низкий	Количество человек	41	32	12	100	185
	Процент	30,8	25,4	23,5	19,1	22,2
Средний	Количество человек	76	79	37	367	559
	Процент	57,1	62,7	72,5	70,0	67,0
Высокий	Количество человек	16	15	2	57	90
	Процент	12,0	11,9	3,9	10,9	10,8

Таблица В.11 — Соотношение наличия детей и уровня жизнестойкости

Уровень жизнестойкости		Наличие детей				Всего
		Нет	Один	Два	Три и более	
Низкий	Количество человек	48	60	66	11	185
	Процент	27,9	21,3	20,6	18,6	22,2
Средний	Количество человек	104	194	220	41	559
	Процент	60,5	68,8	68,5	69,5	67,0
Высокий	Количество человек	20	28	35	7	90
	Процент	11,6	9,9	10,9	11,9	10,8

Таблица В.12 — Соотношение занимаемой должности и уровня жизнестойкости

Уровень жизнестойкости		Должность	
		Учитель старших классов	Учитель младших классов
Низкий	Количество человек	124	67
	Процент	23,9	20,8
Средний	Количество человек	341	225
	Процент	65,7	69,9
Высокий	Количество человек	54	30
	Процент	10,4	9,3

ИСТОЩЕНИЕ

Таблица В.13 — Соотношение семейного положения и уровня истощения

Уровень истощения		Семейное положение				Всего
		Не замужем	Разведена	Вдова	Замужем	
Низкий	Количество человек	33	30	14	129	206
	Процент	24,8	23,8	27,5	24,6	24,7
Средний	Количество человек	38	43	21	163	265
	Процент	28,6	34,1	41,2	31,1	31,8
Высокий	Количество человек	62	53	16	232	363
	Процент	46,6	42,1	31,4	44,3	43,5

Таблица В.14 — Соотношение наличия детей и уровня истощения

Уровень истощения		Наличие детей				Всего
		Нет	Один	Два	Три и более	
Низкий	Количество человек	40	62	86	18	206
	Процент	23,3	22,0	26,8	30,5	24,7
Средний	Количество человек	47	95	105	18	265
	Процент	27,3	33,7	32,7	30,5	31,8
Высокий	Количество человек	85	125	130	23	363
	Процент	49,4	44,3	40,5	39,0	43,5

Таблица В.15 — Соотношение занимаемой должности и уровня истощения

Уровень истощения		Должность	
		Учитель старших классов	Учитель младших классов
Низкий	Количество человек	116	84
	Процент	22,4	26,1
Средний	Количество человек	165	96
	Процент	31,8	29,8
Высокий	Количество человек	238	142
	Процент	45,9	44,1

ДЕПЕРСОНАЛИЗАЦИЯ

Таблица В.16 — Соотношение семейного положения и уровня деперсонализации

Уровень деперсонализации		Семейное положение				Всего
		Не замужем	Разведена	Вдова	Замужем	
Низкий	Количество человек	38	40	15	140	233
	Процент	28,6	31,7	29,4	26,7	27,9
Средний	Количество человек	37	32	18	163	250
	Процент	27,8	25,4	35,3	31,1	30,0
Высокий	Количество человек	58	54	18	221	351
	Процент	43,6	42,9	35,3	42,2	42,1

Таблица В.17 — Соотношение наличия детей и уровня деперсонализации

Уровень деперсонализации		Наличие детей				Всего
		Нет	Один	Два	Три и более	
Низкий	Количество человек	39	84	99	11	233
	Процент	22,7	29,8	30,8	18,6	27,9
Средний	Количество человек	46	87	93	24	250
	Процент	26,7	30,9	29,0	40,7	30,0
Высокий	Количество человек	87	111	129	24	351
	Процент	50,6	39,4	40,2	40,7	42,1

Таблица В.18 — Соотношение занимаемой должности и уровня деперсонализации

Уровень деперсонализации		Должность	
		Учитель старших классов	Учитель младших классов
Низкий	Количество человек	133	94
	Процент	25,6	29,2
Средний	Количество человек	151	101
	Процент	29,1	31,4
Высокий	Количество человек	235	127
	Процент	45,3	39,4

РЕДУКЦИЯ

Таблица В.19 — Соотношение семейного положения и уровня редукции

Уровень редукции		Семейное положение				Всего
		Не замужем	Разведена	Вдова	Замужем	
Низкий	Количество человек	32	36	15	150	233
	Процент	24,1	28,6	29,4	28,6	27,9
Средний	Количество человек	43	35	14	161	253
	Процент	32,3	27,8	27,5	30,7	30,3
Высокий	Количество человек	58	55	22	213	348
	Процент	43,6	43,7	43,1	40,6	41,7

Таблица В.20 — Соотношение наличия детей и уровня редукции

Уровень редукции		Наличие детей				Всего
		Нет	Один	Два	Три и более	
Низкий	Количество человек	49	78	91	15	233
	Процент	28,5	27,7	28,3	25,4	27,9
Средний	Количество человек	48	90	99	16	253
	Процент	27,9	31,9	30,8	27,1	30,3
Высокий	Количество человек	75	114	131	28	348
	Процент	43,6	40,4	40,8	47,5	41,7

Таблица В.21 — Соотношение занимаемой должности и уровня редукции

Уровень редукции		Должность	
		Учитель старших классов	Учитель младших классов
Низкий	Количество человек	128	96
	Процент	24,7	29,8
Средний	Количество человек	164	93
	Процент	31,6	28,9
Высокий	Количество человек	227	133
	Процент	43,7	41,3

ПРИЛОЖЕНИЕ Г
(справочное)
ГРАФИК СОБСТВЕННЫХ ЗНАЧЕНИЙ

График собственных значений был составлен для определения количества факторов, которое оказалось равно 3–6.

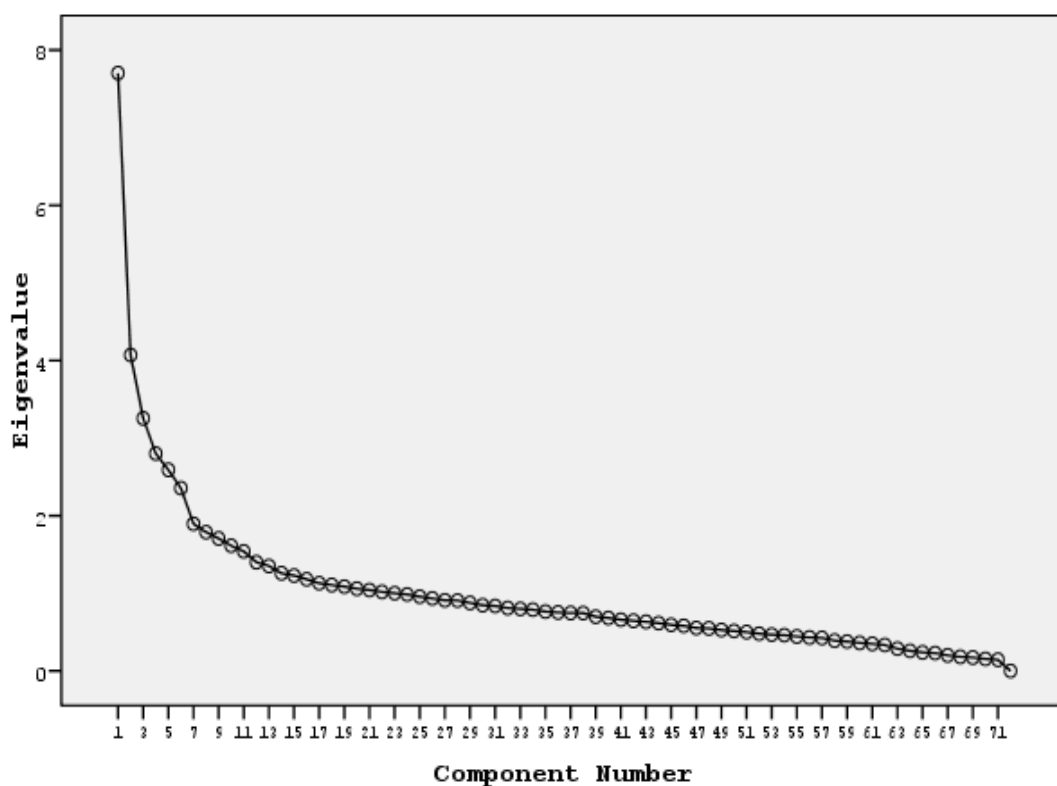


Рисунок Г.1 — График собственных значений